Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370794
Centre d'intérêt: 910

Thibault, André.

Les principes andragogiques de l'activité éducative : textes d'appoint / André Thibault ; [Faculté des sciences de l'éducation, Andragogie]. -- Montréal : Université de Montréal, Librairie, 1989-1990 [i.e.] 1985.
143 p. ; 28 cm.

"EAN 3415". Bibliogr.: p. 141-143.

Descripteur(s): Andragogie * Apprentissage de l'adulte * Conditions d'apprentissage * Education permanente * Humanisme * Autodidacte * Rôle du formateur * Education des adultes

Ces textes servent d'assises à la démarche éducative que propose le cours EAN 3415 du certificat en andragogie. Ils portent sur le concept d'andragogie, sur les principes et conditions de l'apprentissage chez les adultes, sur l'éducation des adultes et le concept de l'éducation permanente, sur la psychologie humaniste, sur les projets d'apprentissage des adultes, notamment les autodidactes et sur le profil d'efficacité d'un formateur en milieu de travail.

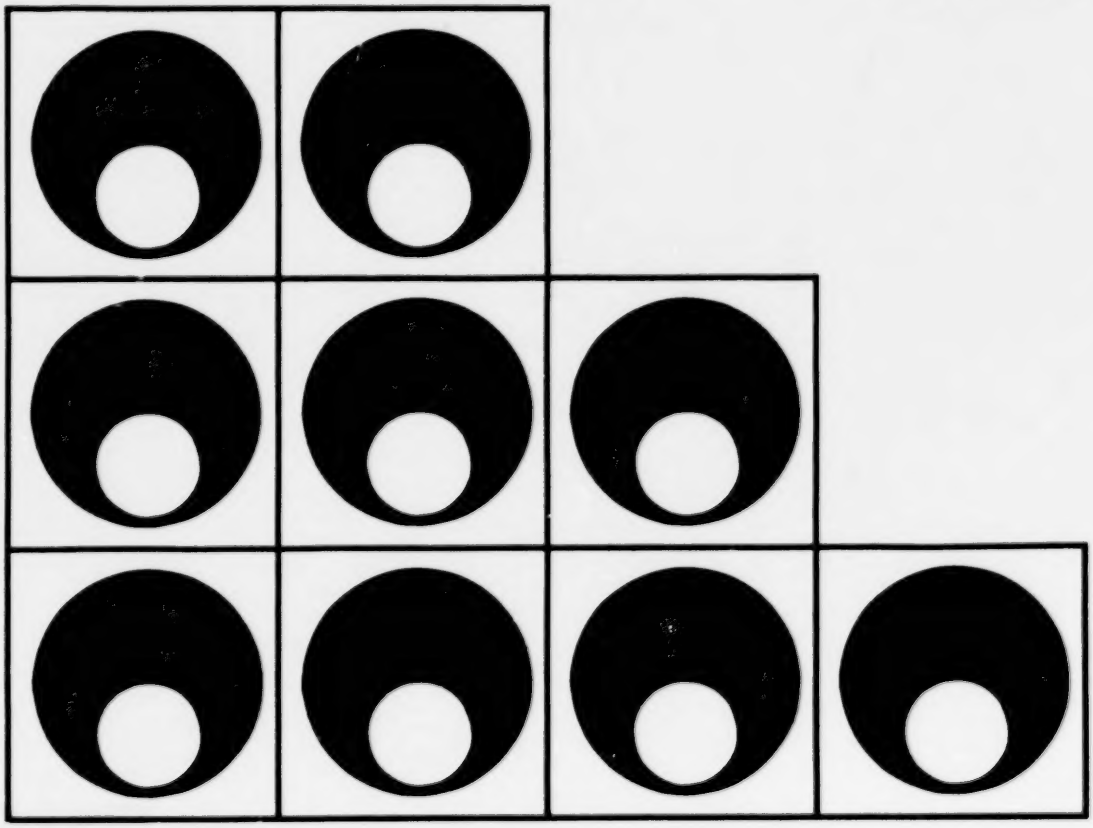
Type de document:

1370794

ANDRAGOGIE

EAN 3415
LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE
TEXTES D'APPOINT

André Thibault



G 3.65

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

9370794 G3.b5

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES DE L'ACTIVITE EDUCATIVE

Textes d'appoint

EAN 3415
ANDRE THIBAULT

LA LIBRAIRE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL
1989 - 1990

DEPOT LEGAL - 1er TRIMESTRE 1985
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA

TABLE DES MATIERES

PAGE

PRESENTATION.....2

Série d'articles sur le concept d'andragogie tirés de la revue *Adult Education*.....4

Article tiré de la revue *Adult Leadership* (octobre 1969) sur les principes et conditions de l'apprentissage chez les adultes.....43

Un extrait du rapport FAURE traitant d'une nouvelle stratégie de l'éducation.....64

Un texte de Paul Lengrand sur l'éducation des adultes et le concept de l'éducation permanente.....74

Un texte de Rollande Durand sur la psychologie humaniste.....86

Un article tiré du *Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle* sur l'oeuvre de Allen Tough.....101

Un essai de définition.....111

STOP.....115

Le profil d'efficacité d'un formateur en milieu de travail.....11

PRESENTATION

On ne trouvera pas dans ce recueil de textes une liste toute faite de principes andragogiques. Cela serait peut-être commode mais ne respecterait guère la capacité que nous reconnaissons aux lecteurs et aux lectrices de dégager par eux-mêmes ce que les auteurs ont cherché à définir ou à décrire comme étant des principes andragogiques.

Ce cahier 1 offre à la réflexion de chacun, des textes qui veulent servir d'assises à la démarche éducative que propose le cours EAN 3415 du Certificat en andragogie. Appelés à jouer un rôle de déclencheurs, ils n'ont pas été choisis parce que seuls capables de réaliser cet objectif; on gagnera à les enrichir par le recours à d'autres références mais aussi par la réflexion personnelle et par le partage des opinions et des expériences.

Car, l'activité éducative EAN 3415 propose plus qu'une simple mémorisation, plus qu'une simple compréhension des règles d'action qui inspirent la pratique de l'éducation des adultes; elle invite à vérifier sur le terrain ce qui est appliqué, ce qui est applicable et nous entraîne dans la voie d'une observation systématique de nos pratiques soit pour y trouver l'émergence de principes andragogiques, soit pour en constater l'absence.

Textes d'appoint

SERVICE D'EDUCATION DES ADULTES
[illegible] PLACE SORBONNE, CHARLESBOURG, G1H 1H1, 626-28[illegible]

ADULT EDUCATION
A Journal of Research and Theory
Volume 29 Number 4 Summer 1979

CRITIQUE

ANDRAGOGY REVISITED

John L. Elias
Fordham University

Dans cet article, John Elias résume le débat andragogie-pédagogie en affrontant les positions de Malcolm Knowles et de Leon McKenzie. McKenzie défend sa position et Russell Knudson modifie son orientation. Knowles, de même que Robert Carlson ont tous deux l'intention de répondre à la controverse soulevée par Elias.

Depuis quelques deux décennies, un ton nombre d'éducateurs aux adultes en Amérique du Nord, emboîtent le pas au mouvement européen, et prétendent que l'enseignement aux adultes diffère fondamentalement de l'enseignement aux enfants. Ils ont inventé le terme "andragogie" afin de distinguer l'art et la science de l'enseignement aux adultes de la "pédagogie", l'art et la science de l'enseignement aux enfants. Cependant, je suis d'avis que les défenseurs de l'andragogie n'ont pas prouvé leur point. Ainsi je crois qu'il n'y a pas de base profonde pour établir une distinction entre andragogie et pédagogie; que l'utilisation du slogan "Andragogie et non Pédagogie" est une tentative bien intentionnée mais iradéquate à professionnaliser le domaine de l'enseignement aux adultes et finalement que l'éducation aux enfants et aux adultes n'avancera que dans la mesure où l'union entre ces deux groupes sera maintenue. Enseigner aux enfants est essentiellement la même chose qu'enseigner aux adultes et les différences, quelles qu'elles soient entre les deux processus, ne peuvent servir de fondement pour distinguer entre andragogie et pédagogie.

Le principal promoteur de l'andragogie en Amérique du Nord est Malcolm Knowles. (1) Cet éducateur de premier plan a présenté dans ses écrits cinq points fondamentaux concernant l'andragogie. Toutefois, aucun de ceux-ci ne m'apparaît adéquat à distinguer entre l'éducation aux adultes et l'éducation aux enfants. Leon McKenzie a, quant à lui, tenté d'apporter une base plus philosophique au concept d'andragogie (2). Ses arguments demeurent toutefois très peu convaincants.

Le premier argument de Knowles repose sur le concept du "soi". Il établit que la perception du soi en tant qu'être dépendant, va par la maturation, en devenir une d'être humain responsable. Cet argument est acceptable, mais le procédé du "devenir indépendant" s'amorce bien avant l'âge adulte. Se basant sur les théories de Freud, Erikson démontre que le processus d'acquisition de l'indépendance et de l'autonomie débute dès l'âge de 2 ans et se poursuit tout au long de l'enfance et de l'adolescence (3). Les recherches de Piaget sur le développement cognitif ont démontré de façon convaincante l'auto-déterminisme de l'apprentissage chez l'enfant (4). Selon ce dernier, un enfant de 11 ou 12 ans est capable d'opérations formelles regroupant les plus hauts niveaux d'habilités intellectuelles.

Sa dépendance marquée de la psychologie humaniste, son emphase mise sur l'adulte et sa négligence des recherches menées sur l'enfance et l'adolescence ont amené Knowles à une distinction exagérée entre les enfants et les adultes. De plus, l'enfant foncièrement indépendant et porté à affirmer son autonomie doit, selon les théories de la socialisation, être amené à reconnaître socialement les connaissances, valeurs et attitudes propres à la société (5).

Le second argument de Knowles a rapport à l'expérience. Il affirme que la personne en acquérant de la maturité accumule un potentiel toujours grandissant d'expériences, lequel devient une ressource accrue pour son apprentissage. Il ajoute que l'adulte possède plus d'expériences, autant

en nombre qu'en diversité. Il néglige toutefois d'expliquer comment il peut établir une distinction entre andragogie et pédagogie en se basant sur la quantité et la qualité de ces expériences. L'éducation centrée sur l'expérience est possible avec les enfants. Ainsi la théorie de l'éducation de Dewey est basée sur l'expérience. Lui et plusieurs autres éducateurs ont trouvé que cette approche était applicable autant pour les enfants que pour les adultes (6). Dans bien des cas, l'éducation centrée sur l'expérience pourrait, fort bien, mieux se prêter aux enfants qu'aux adultes. Autant l'expérience antérieure peut contribuer à de nouveaux apprentissages, autant les apprentissages antérieurs peuvent empêcher, chez bien des adultes, l'apparition de nouveaux apprentissages (7).

Le troisième argument de Knowles veut que les tâches, dites développementales, facilitent l'apprentissage. Il affirme que plus une personne devient mature, plus sa volonté d'apprendre s'oriente vers les tâches développementales associées à ses rôles sociaux. Ceci ne constitue pas encore une base adéquate pour distinguer entre andragogie et pédagogie. Les enfants ont aussi des tâches développementales et la volonté d'apprendre qui en découle (8). La véritable question ici, à laquelle d'ailleurs Knowles ne répond pas, est de savoir si les différentes tâches développementales chez l'enfant comme chez l'adulte amènent une volonté d'apprendre, laquelle devrait être rencontrée à travers des processus essentiellement différents d'éducation. A mon avis, la façon dont l'adulte ou l'enfant apprend ou que lui sont enseignés

les connaissances, valeurs, attitudes, comportements, sentiments, est essentiellement la même. Les processus de base de l'éducation, tels la transmission, la découverte et l'apprentissage émotif (insight), la modification comportementale, la pratique des habiletés, la clarification des valeurs et les autres processus peuvent être utilisés par l'adulte autant que par l'enfant.

Le quatrième argument de Knowles concerne la différence de perspectives temporelles. Il soutient qu'il y a un changement de la perspective temporelle chez une personne qui devient mature, c'est-à-dire qu'elle passe d'une perspective axée vers le futur à une autre d'application immédiate du savoir. Knowles décrit donc la perspective temporelle de l'enfant comme étant centrée sur le futur et celle de l'adulte centrée sur le présent. En affirmant cela, il semble ignorer que depuis Dewey, les éducateurs progressistes tentent de faire de l'éducation aux enfants une expérience centrée sur le présent. Il est clair que l'éducation des enfants centrée sur l'expérience peut facilement être centrée sur le présent. Même si les allégations de Knowles étaient valables, il serait néanmoins difficile de comprendre comment elles pourraient servir à établir une différence entre les divers processus en éducation. Les mêmes processus éducatifs sont impliqués autant dans l'apprentissage axé sur le présent que dans l'apprentissage axé sur le futur.

Le dernier argument de Knowles concerne l'organisation de l'apprentissage. Il allègue que la maturité entraîne un changement d'orien-

tation de l'apprentissage, à savoir qu'elle devient centrée sur les problèmes plutôt que sur les sujets. L'éducation centrée sur la résolution de problèmes ne peut toutefois être réservée à l'adulte seul. Piaget et Dewey ont tous deux démontré comment l'apprentissage chez l'enfant est orienté vers la résolution de problèmes. Les progressistes en ont d'ailleurs fait l'essence de leur approche en éducation chez l'enfant. On peut toutefois affirmer que seul l'adulte peut vraiment comprendre la structure logique des sujets et disciplines et que l'enfant ne peut y parvenir que par un processus éducatif plus formel (9).

L'argumentation de Leon McKenzie en faveur de l'andragogie est intéressante mais trompeuse. Il avance que ceux qui ne voient aucune distinction entre andragogie et pédagogie ne sont que des classiques fondant leur argumentation sur la métaphysique aristotélicienne (10). Ceci peut être un fondement, mais d'autres défenses philosophiques sont aussi possibles. Dans cet article, j'ai appuyé l'approche expérimentale ou pragmatique en éducation. McKenzie porte préjudice à la cause de l'andragogie en reliant ceux qui l'opposent, position qu'il qualifie de "classiques", à la métaphysique d'Aristote. Ainsi, qui pourrait appuyer une théorie fondée sur une métaphysique désuète et discutable?

Tout en rejetant la métaphysique aristotélicienne, McKenzie n'hésite pas à utiliser un syllogisme aristotélicien pour défendre sa

position. Il utilise la phénoménologie existentielle pour construire son argumentation. Il procède par syllogisme: les adultes et les enfants sont existentiellement différents. L'éducation est existentiellement différente pour ceux qui sont existentiellement différents. Ainsi, l'éducation est existentiellement différente pour les adultes et pour les enfants. Le concept d'andragogie a donc un fondement philosophique et est une contribution importante aux discours philosophiques concernant l'éducation des adultes.

Je répondrais à cet argument en utilisant un raisonnement syllogistique, établissant d'abord une distinction au niveau de la première, soit que: je considère qu'il existe une différence existentielle entre les enfants et les adultes, mais je refuse de croire qu'ils sont différents en ce qui a rapport aux procédés fondamentaux en éducation. Les caractéristiques physiques et sociales de l'adulte sont évidemment différentes de celles de l'enfant, mais si l'on tient compte des modes d'apprentissage et conséquemment d'enseignement, je considère qu'il n'y a aucune différence fondamentale. Je refuse de plus la 2ème prémisse, si elle est prise dans son sens strict. Ainsi, il n'est pas implicite que l'éducation aux adultes et aux enfants soit existentiellement différente. Un dernier argument contre le raisonnement de McKenzie serait que même si tous reconnaissent la différence entre l'homme et la femme, personne n'ira jusqu'à dire que l'art et la science d'enseigner doivent différer selon le sexe.

Le débat entourant l'andragogie et la pédagogie, de même que la tentative de forger des différences entre l'enseignement aux adultes et l'enseignement aux enfants, ne relève pas des théories en éducation, mais n'est qu'une tentative de rehausser le statut du domaine de l'éducation aux adultes. Les supporteurs de ce mouvement clament "Andragogie et non Pédagogie". Il ne faut pas voir dans ce slogan une théorie sérieuse en éducation. De la même façon, le slogan "Nous enseignons à des enfants et non à des sujets" s'est avéré efficace pour rallier les éducateurs au mouvement progressiste en éducation. Là non plus, il ne fallait pas y voir une théorie sérieuse.

Après une méticuleuse analyse, il devient clair que l'andragogie et la pédagogie représentent deux approches différentes de l'éducation plutôt que deux formes distinctes d'enseignement. Dewey qualifie ces deux approches de traditionnelle et de progressiste. Il rejette toutefois les formes extrêmes et favorise une approche qui soit à la fois centrée sur le sujet et l'expérience et orientée vers le présent et le futur. Dans une récente conférence, Knowles a reconnu cette tendance en mentionnant que les enseignants aux enfants ont trouvé l'approche andragogique très utile.

Le fait que certains imminents éducateurs aux adultes rejettent la théorie de l'andragogie, prouve bien que les éducateurs n'ont pas besoin d'utiliser des slogans tel que "Andragogie et non Pédagogie"

pour supporter un champ distinct d'étude (11). A ce sujet, on peut remarquer le titre de l'écrit de Paulo Freire, "Pédagogy of the Oppressed". Il est clair aussi que beaucoup d'éducateurs aux adultes n'ont reçu aucune formation spéciale dans ce domaine. Enseigner aux adultes implique les mêmes procédés et techniques qu'enseigner aux enfants. Les mêmes procédés et stratégies sont utilisés dans l'enseignement de matières, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes. Enseigner logiquement implique l'explication, la conclusion, l'inférence, la démonstration, la définition et la comparaison. Ces procédés sont utilisés autant avec les adultes qu'avec les enfants. Enseigner stratégiquement implique quant à lui, la motivation, le counseling, l'évaluation, la planification, l'encouragement, la discipline et la vérification. Ces procédés s'appliquent aussi bien aux adultes qu'aux enfants.

Enseigner aux adultes est donc essentiellement la même chose qu'enseigner aux enfants. Le concept d'éducation est adéquat pour les deux groupes concernés. Ainsi, nous n'avons ni besoin de l'andragogie ni de la pédagogie.

- - - - - - - - -

... /

REFERENCES

1. Knowles, Malcolm. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press, 1972, chapitre 3.

2. McKenzie, Leon. "The Issue of Andragogy." *Adult Education*, 27 (1977), 225-229.

3. Erikson, Erik. *Childhood and Society*. New York: Norton, 1963 251-255.

4. Piaget, Jean. *Six Psychological Studies*. New York: Random House, 1963, chapitre 1.

5. Elkin, Frederick et Gerald Handel. *The Child and Society: The Process of Socialization*. New York: Random House, 1972.

6. Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

7. Kidd, J.R. *How Adult Learn*. New York: Association Press, 1973, 46.

8. Havighurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay Co., 1948, chapitres 1 à 5.

9. Ausubel, David P. *Learning Theory and Classroom Practice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

10. McKenzie, Leon, *op. cit.*, 226.

11. Houle, Cyril O. *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972; and London, Jack. "Adult Education for the 1970's: Promise or Illusion?" *Adult Education*, 24 (1973), 60-70.

UNE REPONSE A ELIAS

Leon McKenzie
Indiana University

Du point de vue historique, la notion "d'enfance" est un concept relativement récent. Originalement, comme l'a démontré Plumb (16), le terme "d'enfant" était utilisé pour décrire un état de dépendance plutôt qu'une notion d'âge. Le concept d'adulte tant qu'à lui serait, d'après Jordan (17), entré dans l'usage seulement après la guerre civile américaine. D'une certaine façon, les notions d'enfance et d'adulte sont donc des "découvertes" récentes. On a ainsi décrit deux façons spécifiques "d'être" ou en d'autres termes deux façons "d'être-au-monde". Il y a donc un consensus émergeant de l'histoire qui démontre que l'adulte et l'enfant sont perçus comme étant existentiellement différents.

Le sens que j'associe à l'expression "être-au-monde" me vient originalement de Heidegger (6). Cette expression décrit l'existence immédiate concrète d'une personne dans un univers de relations. Etre-au-monde c'est la façon pour une personne d'être en accord avec le monde. C'est sa façon d'être en relation, sa façon de s'interpréter et d'agir intentionnellement à la lumière de son interprétation. Finalement, être-au-monde c'est la façon de communiquer avec les autres.

L'emphase mise sur les différents modes d'existence s'oppose directement à la métaphysique classique, dans le sens que celle-ci prétend que toutes les personnes sont foncièrement semblables vu qu'elles partagent la même nature humaine. L'approche que je privilégie, soit l'approche phénoménologique, distingue différents modes de participation

à la communauté humaine. Le concept d'essence est un construit artificiel et n'implique pas de principe fondamental sousjacent réel permettant aux choses de se différencier entre elles. Dans un sens, nous utilisons le construit logique de "nature humaine" afin d'identifier les différents phénomènes qui caractérisent de façon globale l'espèce humaine.

Je soutiens qu'en fonction de leurs modes différents "d'être-au-monde", les enfants et les adultes sont diamétralement opposés, qu'ils affichent des modes différents d'existence, identifiables par l'analyse phénoménologique, et que les différences existentielles entre eux nécessitent des stratégies différentes en éducation. Je suggère finalement que le contraste entre l'andragogie et la pédagogie qu'a soulevé Knowles, constitue les premiers jalons de l'élaboration d'une approche éducative orientée spécifiquement vers le monde adulte. Les écrits d'Elias n'altèrent en rien ma position première (14), même si ses observations m'offrent la possibilité d'éclaircir et de rafiner mes idées sur le sujet.

Elias prétend que je suis en contradiction en utilisant le syllogisme classique et en rejetant la métaphysique classique, comme si une personne devrait accepter ou rejeter d'emblée tous les enseignements d'un philosophe. Je crois qu'il est possible d'évaluer une philosophie dans le but d'en découvrir ses points forts et ses points faibles, et ce, tout en gardant une rigueur intellectuelle. Le fait

que j'endosse la logique d'Aristote tout en rejetant sa métaphysique n'est pas plus incongru que pour quelqu'un comme Robert Hutchins d'accepter la métaphysique tout en rejetant la physique aristotélicienne.

Sur le plan physique et social, Elias concède que les enfants et les adultes sont existentiellement différents mais il refuse toutefois de croire que ces différences se rapportent aux procédés fondamentaux en éducation. Il soutient qu'il n'y a pas de différence fondamentale dans les modes d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui est fondamental pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre. Si l'on s'en tient à la définition du terme "fondamental" selon la métaphysique classique, soit en termes de différences humaines essentielles, il est bien évident qu'il n'existe pas de différence fondamentale entre les enfants et les adultes. Toutefois lorsque définie en termes de façon "d'être-au-monde" ou encore selon les critères de Knowles, cette différence est évidente. Elias n'a fait que reprendre en termes différents les arguments que d'autres avaient émis contre l'andragogie.

Une de ses objections intéressantes est que bien qu'existentiellement différents, les hommes et les femmes reçoivent la même éducation. Il s'agit encore ici d'un problème de définitions. C'est en me basant sur les critères de Knowles que j'ai défini le concept de "différences existentielles". Je perçois le concept du soi comme étant généralement équivalent chez l'homme et chez la femme, et ce, malgré le sexisme prévalant au pays. Il existe une certaine différence entre le vécu de la

femme et celui de l'homme, mais dans le cas d'un enfant cette différence est notable. L'homme et la femme sont virtuellement les mêmes en ce qui a trait à leur volonté d'apprendre et à leur perspective temporelle. A mon point de vue, les similitudes entre l'homme et la femme sont beaucoup plus prononcées que les différences évidentes mais superficielles.

Elias caractérise l'utilisation de l'andragogie en tant que slogan comme étant bien intentionnée. Cependant, il revient à la charge en qualifiant l'utilisation de ce slogan de n'être qu'une tentative, mal orientée, de renausser le statut du domaine de l'éducation aux adultes. En soi, c'est une façon d'envenimer le débat en dénigrant les motivations de ceux qui croient sérieusement au concept d'andragogie. Le domaine de l'éducation aux adultes laisse peut-être une place à certains profiteurs mais Elias exagère en qualifiant de lanceurs de slogans les tenants de l'andragogie.

Le concept d'andragogie ne représente ni la "montée ni la chute" de l'éducation aux adultes en tant que champ d'étude. Tout en reconnaissant l'unité du savoir humain, il faut admettre que les disciplines spécifiques proviennent d'une segmentation arbitraire mais non aléatoire de ce savoir et que le développement d'une nouvelle théorie dans une de ces disciplines ne justifie pas la création d'une nouvelle discipline. En éducation, les spécialisations de l'élémentaire, du secondaire, et des adultes suivent le même schéme que les spécialisations existant en médecine, à savoir la médecine de l'adulte et la pédiatrie.

Son argument à l'effet que certains éducateurs aux adultes n'ont reçu aucune formation spécialisée en est un dénué de sens. Cette allégation serait valable s'il était clairement démontré que ceux qui n'ont pas de formation spécialisée sont aussi efficaces que ceux qui en ont une. De toute façon, on peut douter de la pertinence de cette observation dans l'argumentation générale d'Elias.

En considérant l'andragogie comme un symbole superflu de l'éducation progressive, Elias soulève un autre point important. Il existe certaines affinités entre l'objet de l'andragogie et celui du progressisme. Ainsi, Kneller (8:96) a énuméré les six principes fondamentaux du progressisme: 1) l'éducation doit être active et reliée aux intérêts de l'enfant, 2) l'éducation doit se faire par des projets axés sur la résolution de problèmes, 3) l'éducation est une reconstitution raisonnée des expériences et est en soit l'équivalent de la vie civilisée, 4) le maître doit agir en tant que guide et non en tant que symbole d'autorité, 5) c'est en travaillant de façon coopérative que les individus réussissent le mieux, 6) les écoles doivent fonctionner de façon démocratique car l'éducation est synonyme de démocratie.

On n'a pas à se surprendre de la ressemblance entre l'andragogie et le progressisme, ainsi, les théories de Dewey engendrèrent celles de Lindeman (18) qui a leur tour engendrèrent celles de Knowles. L'andragogie descend donc directement du progressisme. Autant il existe à la fois des similitudes et des différences entre des descendants et leurs

ancêtres, autant il existe des différences entre l'andragogie et la philosophie progressiste de l'éducation.

Premièrement, le progressisme représente un système philosophique complet englobant des principes métaphysiques, épistémologiques et axiomatiques. Je propose donc que l'andragogie est un paradigme, soit comme le décrit Reynolds(17), un changement dans la façon de conceptualiser un phénomène, sans toutefois aller jusqu'à la qualifier de "révolution scientifique" selon les termes de Kuhn (12). En second lieu, historiquement c'est sur l'éducation de l'enfant que le progressisme s'est concerté. Tout en reconnaissant l'existence de l'éducation aux adultes, les théoriciens du progressisme se sont surtout penchés sur l'enfant. L'andragogie tant qu'à elle se concerte essentiellement sur l'éducation des adultes. En troisième lieu, le progressisme appuie le rôle de l'instruction publique tout en reconnaissant le rôle important de "l'école de la vie" et du dilemme que cette position entraîne. Tant qu'à elle, l'andragogie souligne l'importance de sortir l'éducation de son environnement traditionnel. L'idée première de l'andragogie provient d'un livre de Knowles intitulé "Informal Adult Education" (11).

C'est au niveau de leurs fondements philosophiques que l'on identifie la quatrième différence entre progressisme et andragogie. Ainsi que Kneller le mentionne (8:94), le progressisme en tant que philosophie en éducation se fonde sur la philosophie générale du

pragmatisme. J'estime que l'andragogie a pris forme dans la matrice de l'existentialisme et ce, malgré le fait qu'elle se fonde mal dans un système philosophique général. Je ne crois pas que Knowles ait voulu que sa description de l'andragogie reflète certaines valeurs fondamentales de l'existentialisme, mais plutôt qu'il a été tout simplement inspiré de la pensée existentielle qui prévaut depuis une trentaine d'années.

Bien que perçu différemment par les différents philosophes, on peut dire que les valeurs fondamentales de l'existentialisme sont: la liberté, l'authenticité, l'être humain en tant que projet et le développement individuel ou encore la résolution de problèmes concrets. En ce qui concerne les implications de l'existentialisme dans l'enseignement, le rôle de l'enseignant "... n'est pas de transmettre le savoir (réalisme), ni d'être un consultant face à des problèmes spécifiques (pragmatisme), ou encore de servir de modèle de personnalité (idéalisme) mais plutôt d'assister chaque étudiant dans sa réalisation personnelle (8:66)". L'éducation devrait être la plus générale possible, même si l'étudiant a à maîtriser des matières traditionnelles pour se réaliser dans un monde particulier. Le point crucial est que l'étudiant adulte choisit lui-même le où, quand et comment de son éducation. Son but principal est de se réaliser et de trouver son authenticité personnelle plutôt que de se conformer à un schème nécessaire au bon fonctionnement de la société.

En discutant des besoins et des buts des individus (10:12-29), knowles esquisse certaines des valeurs fondamentales de l'existentialisme. C'est avec beaucoup moins d'emphase qu'il discute des besoins et des buts des institutions et de la société. Ceci a eu comme conséquence de générer, dans certains cadres organisationnels, des activités éducatives accordant plus d'importance aux besoins individuels qu'aux buts organisationnels. Cette position a aussi eu pour effet de créer certaines appréhensions chez les concepteurs de programmes, à l'effet que la différence entre les adultes et les enfants est la seule considération régissant l'organisation de l'éducation, sans égard des autres facteurs tels l'efficacité et les coûts de rendement.

L'andragogie représente donc une orientation de l'éducation basée sur l'existentialisme tout en étant influencée par le progressisme. Tel qu'exprimé par Dewey, le progressisme représente une orientation pragmatique de l'éducation, orientation inspirée par la pensée qui deviendra l'existentialisme.

Ayant défini l'andragogie et le progressisme, je m'empresse ici d'émettre une réserve. L'étiquetage que l'on fait des différentes orientations philosophiques ne permet pas de rendre justice à la richesse des idées (insights) que renferment ces orientations. Le langage ne suffit pas à exprimer la complexité de la réalité non plus que des diverses interprétations de cette réalité. Mes observations pourront toutefois fournir une direction pour entretenir la discussion

au sujet de l'andragogie sinon elles pourront toujours servir de défense contre le développement d'une antithèse.

Les tenants d'une pensée conjonctive verront une continuité dans le concept d'enfant et d'adulte et s'opposeront donc à l'idée de l'andragogie, alors que les tenants d'une pensée disjonctive, étant en quête de différences, accueilleront favorablement cette idée. Même si ce n'est que pour éviter la stagnation intellectuelle, je crois que le domaine de l'éducation aux adultes a besoin de ces deux types de penseurs. Le point de vue d'Elias est donc le bienvenu.

REFERENCES

1. Adler, Alfred. *Understanding Human Nature.* Traduit par W. Beran Wolfe. Greenwich, Connecticut: Publications Fawcett, 1959, 39-46, 65-80.

2. Buhler, Charlotte. "The Course of Life as a Psychological Problem." *Human Development* 2 (1968), 184-200.

3. Dewey, John. *Democracy and Education.* New York: The Free Press, 1966.

4. Eisner, Elliot W. "Instructional and Expressive Objectives." In *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, #3 Instructional Objectives.* Chicago: Rand McNally, 1969.

5. Havighurst, Robert. *Developmental Tasks and Education.* New York: David McKay Co., 1973.

6. Heidegger, Martin. *Being and Time.* Traduit par J. Macquarrie and E. Robinson. New York: Harper et Row, 1962.

7. Jordan, Winthrop. "Searching for Adulthood in America. "*Daedalus* 105 (Automne 1976), 1-11.

8. Kneller, George. *Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Wiley & Sons, 1966.

9. Katchadourian, Herant. "Medical Perspectives on Adulthood. "*Daedalus* 105 (Printemps 1976), 41-42.

10. Knowles, Malcolm. *The Modern Practice of Adult Education.* New York: Association Press, 1971.

11. Knowles, Malcolm. *Informal Adult Education.* New York: Association Press

12. Kuhn, Thomas. *The Structural of Scientific Revolutions*. Chicaco: University of Chicago Press, 1962.

13. Lindeman, Eduard. *The Meaning of Adult Education*. Montréal: Harvest House, 1961.

14. McKenzie, Leon. "The Issue of Andragogy." *Adult Education* 27 (1977), 225-229.

15. McKenzie, Leon. *Adult Education and The Burden of the Future*. Washington, D.C.: University Press of America, 1978.

16. Plumb, J.H. *In the Light of History*. New York: Dell, 1972, 153-165.

17. Reynolds, Paul. *A Primer on Theory Construction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1977, 26ff.

18. Shepherd, Gordon. *The Synaptic Organixation of the Brain*. New York: Oxford University Press, 1974, 289.

POURQUOI PAS L'HUMANAGOGIE?

Russell S. Knudson
Madison, Wisconsin

Selon Carlson (1) l'éducation aux adultes a déjà été un système d'éducation très informel, dépourvu de tout "jargon" et de toute technicalité, c'est-à-dire un système où des "amis s'enseignaient entre eux". Les temps ont bien changé, nous avons maintenant un système divisé en factions avec son "jargon" et toutes ses technicalités. En plus des pédagogues comme Houle (2) et London (3) qui soutiennent que l'éducation est la même pour tous, peu importe l'âge, il y a les andragogues tels Knowles (4) et McKenzie (5) qui soutiennent que l'éducation aux adultes est définitivement différente de celle aux enfants, nous retrouvons aussi les "gérongogues" (6) qui soutiennent que l'éducation au 3ème âge est différente de celle de l'enfant et de l'adulte. Quelle autre nouvelle faction nous reste-t-il à définir? Je propose "l'humanagogie".

Contrairement au point de vue extrêmiste des pédagogues, des andragogues et des gérongogues, l'humanagogie est une théorie de l'apprentissage qui considère autant les différences que les similitudes existant entre les gens d'âge différent. Il s'agit d'une théorie de l'apprentissage chez l'humain par opposition aux théories spécifiques de l'apprentissage chez l'enfant, l'adulte et le 3ème âge. L'humanagogie combine la pédagogie, l'andragogie et la gérongogie et considère ainsi tous les aspects des théories présentement acceptées en psychologie. Cette théorie redonne un sens au concept "d'amis s'enseignant entre eux".

L'humanagogie ou, exprimé plus simplement l'éducation aux adultes,

représente autant les différences que les similitudes qui semblent exister chez tous les humains. Ce n'est pas une théorie basée sur des "types particuliers" comme c'est le cas pour la pédagogie, l'andragogie et la gérongogie, mais plutôt une théorie basée sur les degrés. Elle ne sépare pas l'être humain en différents types tels l'enfant, l'adulte ou le 3ème âge, elle considère plutôt le fait que les humains existent en tant qu'individus d'une même espèce possédant différents degrés de différence et de similitude.

La théorie de l'humanagogie ne défend pas ce que McKenzie (5) résume comme étant l'approche classique ou l'approche phénoménologique de l'éducation aux adultes. Elle n'exclut pas la connaissance que nous avons au sujet du développement de l'enfance ou du 3ème âge en tant qu'humain. Elle ne cherche pas à mettre en opposition des êtres humains. Il s'agit d'une théorie évolutive, théorie qui reconnaît le fait que l'adulte de l'andragogue a déjà été un enfant et que l'enfant du pédagogue deviendra un adulte et que finalement le vieillard du gérongogue n'est qu'une extension temporelle de l'adulte et de l'enfant. Au fur et à mesure que l'humain se développe, il acquiert une somme d'expériences qui serviront à former les expériences subséquentes qui elles-mêmes formeront d'autres expériences et ainsi de suite, de telle façon que, selon les humanagogues, aucune expérience de vie n'est complètement inutile. Pour l'humanagogue, l'adulte est un être humain qui possède encore les expériences acquises dans son jeune âge. L'humanagogue considère de la même façon les pédagogues et les gérongogues.

Pour l'humanagogue, l'enfant est un être humain acquérant les expériences qui façonneront celles à venir plus tard. Quant au vieillard du gérongogue, l'humanagogue le considère tout simplement comme un être humain ayant accumulé au cours de sa vie toute une gamme d'expériences interreliées dans leur développement. Ainsi, le vieillard possède à la fois les expériences de l'enfant et de l'adulte.

Il faut comprendre toutefois que selon l'humanagogue, le type d'enseignement ou de méthode éducative utilisé pour un humain dont l'expérience est limitée ne sera pas approprié dans le cas d'un être humain ayant une expérience plus vaste. Cependant, vu qu'il possède ses expériences de "jeune", un être humain expérimenté peut recevoir une éducation semblable à celle d'un "jeune" dont l'expérience est limitée. Considérons l'exemple suivant: un être humain de 50 ans décide de retourner à l'éducation aux adultes pour la première fois depuis qu'il a quitté l'école secondaire il y a plus de 32 ans. Pour cette personne, l'école secondaire fut une expérience traumatisante. Ses cours étant donnés dans une école secondaire, comment alors réagira cette personne en entrant au cours? Agira-t-il en adulte, c'est-à-dire avec ses 32 ans d'expériences supplémentaires ou comme un "enfant" tout comme il y a 32 ans? Exclure les principes de la pédagogie de l'enseignement aux adultes est en somme ignorer le fait qu'en tant qu'humain, nous retenons des expériences de l'enfance qui nous empêchent de fonctionner de façon différente à un âge plus avancé.

En se référant à Piaget, pour apprendre à additionner et à soustraire, une personne doit d'abord pouvoir relier une expérience antérieure à ses opérations qui constituent une nouvelle expérience. Si ceci ne peut être fait, cette personne, selon Piaget (7), ne pourra apprendre à additionner ou à soustraire. L'expérience antérieure est essentielle à l'apprentissage, elle détermine en partie jusqu'à quel point une personne peut intégrer du nouveau matériel. Le fait d'exclure la pédagogie de l'éducation aux adultes, aurait pour effet de priver un certain nombre de gens d'âge variable de la possibilité d'apprendre et de croître en tant qu'être humain.

D'autre part, l'éducateur d'adultes ne devrait pas non plus rejeter l'andragogie. Celle-ci fournit un encadrement éducatif pour ceux qui sont moins dépendants psychologiquement de leurs expériences d'enfance. Supposons, par exemple, une personne de 35 ans qui s'inscrit à un cours. Celle-ci a poursuivi son éducation, et contrairement à l'exemple précédent, a eu une expérience agréable à l'école secondaire. Considérant que cette personne fonctionne, pense et agit de façon adulte (selon ses expériences antérieures) plutôt que comme un enfant (au sens de l'exemple précédent), l'approche andragogique est tout indiquée pour cette personne. De la même façon lorsque le personnage du premier exemple aura surmonter ses craintes d'enfance, l'andragogie pourra s'appliquer.

Considérons sous ce même angle la position de la gérontogie.

En vieillissant, l'humain acquiert des expériences et ses expériences changent. Il peut utiliser ses expériences antérieures d'une façon différente qu'il les utilisait lorsqu'il était jeune. Par exemple, une personne de 80 ans peut se souvenir d'une activité apprise à l'âge de 10 ans, mais qu'elle n'a jamais pu poursuivre passé cet âge. Maintenant à l'âge de 80 ans, cette personne peut avoir le temps de reprendre cette activité et même d'y ajouter une nouvelle dimension en fonction de la connaissance de la technologie acquise depuis.

Pour que le domaine de l'éducation aux adultes puisse se développer, il est important que les éducateurs continuent à examiner leur position et les théories qu'ils proposent tels l'andragogie, la pédagogie et la gérongogie. Ils doivent cependant garder à l'esprit que la vie n'est pas fondée sur un ensemble de questions ou de positions de type "blanc ou noir", mais plutôt une infinité de positions. Les éducateurs ont à explorer différents points de vue, mais lorsque des factions se fondent, ils devraient s'interroger plus profondément sur l'évolution de la profession et sur la clientèle qu'ils déservent. Si une "faction" a à être supportée, c'est bien celle de "l'humanagogie" car c'est un concept unificateur qui considère que les humains se développent et croissent avec le temps par des processus indépendamment reliés. En ignorant un lien, d'une certaine façon, on les ignore tous.

REFERENCES

1. Carlson, Robert. "Professionalization of Adult Education: An Historical-Philosophical Analysis." *Adult Education 28* (1977), 53-63.

2. Houle, Cyril O. *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 1972.

3. London, Jack. "Adult Education for the 1970's: Promise of Illusion?" *Adult Education 24* (1973), 60-70.

4. Knowles, Malcolm. *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press, 1970.

5. McKenzie, Leon. "The Issue of Andragogy." *Adult Education 27* (1977) 226-229.

6. Lebel, Jacques. "Beyond Andragogy to Gerogogy." *Lifelong Learning: The Adult Years 1* (1978), 16-18ff.

7. Piaget, Jean, et Inhelder, B. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1969.

SERVICE D'EDUCATION DES ADULTES
[illegible] PLACE DE SORBONNE, CHARLESBOURG, G1H 1H1, 622-[illegible]

PARTIE 2

A D U L T E D U C A T I O N
A Journal of Research and Theory
Volume 30 Number 1 Fall 1979

CRITIQUE

ANDRAGOGY REVISITED

Malcolm S. Knowles
North Carolina State University

L'ERE DE L'ANDRAGOGIE

Robert A. Carlson
University of Saskatchewan

A souligner, certains points théoriques fondamentaux devront être développés et éclaircis. Les auteurs des trois articles précédents sur "l'Andragogie revue" ont rendu un fier service à l'auteur d'une part et, je l'espère, à la profession toute entière d'autre part. Je profiterai donc de l'occasion qui m'est offerte ici pour expliciter brièvement ma position.

En utilisant "Andragogy versus Pedagogy" comme sous-titre pour mon article "The Modern Practice of Adult Education", puis en présentant leur conception respective de l'étudiant comme étant une dichotomie, j'ai commis là une erreur, erreur dont je suis conscient depuis un certain temps déjà. D'une part, cet article aurait dû porter le sous-titre de "From Pedagogy to Andragogy", et les prémisses auraient dû suivre une continuité. Malgré tout, je pense que la présentation originale a au moins eu comme effet de secouer certaines personnes et de provoquer le dialogue.

D'après moi, le système éducatif occidental ne reconnait qu'une seule conception de l'étudiant, soit celle du modèle pédagogique. Ce système étant idéologiquement lié à cette perception, en déroger était considéré comme hérétique. Etant appliqué exclusivement aux enfants, et ce, jusqu'au début du siècle, le modèle pédagogique vint à s'identifier exclusivement à l'éducation des jeunes. Ce modèle fut donc le seul auquel les éducateurs d'adultes purent se référer, lorsque l'éducation des adultes s'instaura de façon institutionnalisée vers 1920. Les éducateurs constatèrent presque immédiatement que ce modèle ne fonctionnait

pas très bien avec les adultes. Cette découverte put se faire aussi rapidement, parce que les adultes refusent d'être traités en enfant. L'éducation aux adultes se faisant sur une base volontaire, ceux-ci ne se sentaient pas liés et abandonnaient. (L'éducation étant obligatoire pour les enfants, on ne put prouver l'inadéquation de ce modèle.)

Mon intention était donc d'offrir aux enseignants un ensemble de concepts différents de ceux traditionnellement véhiculés par les éducateurs aux enfants, et de ce fait, permettre un choix. Pour moi, ces concepts se devraient d'être vérifiés et non présumés, de telle sorte que dans les cas relevant de prémisses pédagogiques, les stratégies puissent continuer à s'appliquer. Par exemple, supposons que je décide, à l'âge de 66 ans, d'entreprendre l'étude d'une matière qui m'est totalement étrangère (par exemple les mathématiques appliquées à la physique nucléaire), je serais un étudiant totalement dépendant. Je n'aurais que très peu d'expérience préalable pertinente, peu de volonté d'apprendre et ne saurais à quelle tâche développementale relier cet apprentissage. Dans cette situation, les prémisses de la pédagogie sont réalistes et les stratégies pédagogiques peuvent s'appliquer.

J'aimerais cependant préciser cette proposition. Le pédagogique idéologique voudrait créer une dépendance entre l'enseignant et moi, tandis que l'authentique andragogue essaierait, par tous les moyens, de me fournir les connaissances fondamentales, puis m'encouragerait à prendre plus d'initiatives dans la poursuite de mon apprentissage.

Je ne prétend pas que la pédagogie est pour les enfants et l'andragogie pour les adultes, car il existe des situations dans lesquelles les suppositions pédagogiques sont réalistes pour les adultes, tandis que dans d'autres situations, les suppositions andragogiques sont réalistes pour les enfants. Je prétend encore moins que la pédagogie est mal et que l'andragogie est bien. Selon les cas, chacune peut être appropriée.

L'ERE DE L'ANDRAGOGIE

Robert A. Carlson
University of Saskatchewan

La prise de position d'Elias, telle que publiée dans le dernier numéro de "Adult Education", remet en question l'inadéquation de la théorie sous-jacente au concept d'andragogie. L'auteur y rejette la position prise par Malcolm Knowles de même que l'explication apportée par Leon McKenzie dans son article "The Issue of Andragogy" (Adult Education, été 1977, p. 225-229). Etant donné l'inadéquation de cette théorie, Elias suggère de réintégrer la dichotomie de la pédagogie-andragogie dans un concept plus unificateur de l'éducation. Je suis reconnaissant à Knowles, McKenzie et Elias pour avoir identifié cette question qui est fondamentale à notre champs d'étude ainsi qu'à notre pratique. Il me semble qu'il s'agit d'une question qui justifie qu'on y consacre une vie d'analyse, d'étude et de réflexion. Dans un esprit de dialogue, j'exprimerai dans cet article ma pensée actuelle sur la question. Dans le but de préserver la dichotomie pédagogie-andragogie, je suggérerai une façon alternative de consolider les fondements théoriques de l'andragogie. Dans une société démocratique, les droits légaux et éducatifs des enfants étant différents de ceux des adultes autant en théorie qu'en pratique, il sera démontré que l'éducation aux adultes doit se différencier de l'éducation aux enfants.

Elias prétend "qu'il n'y a pas de base profonde pour établir une distinction entre andragogie et pédagogie" et que toute tentative de créer une telle distinction est "une tentative bien intentionnée, mais inadéqua-

te à professionnaliser le domaine de l'enseignement aux adultes". Il prétend "[qu'] enseigner aux adultes est essentiellement la même chose qu'enseigner aux enfants... Aussi, nous n'avons ni besoin de l'andragogie ni de la pédagogie" et que le concept d'éducation est adéquat pour les deux groupes concernés.

Dans son attaque de l'andragogie, Elias se concentre sur les théories de l'apprentissage sur lesquelles l'andragogie est érigée. D'après Elias, la pédagogie est fondamentalement basée sur les mêmes théories de l'apprentissage. Knowles prétendrait sûrement que ce qui distingue l'adulte de l'enfant est la différence de degré dans la façon dont ils sont autonomes ou centrés sur eux-mêmes, sur le présent, sur les problèmes, leur expérience de vie, leur motivation à apprendre et leur maturité, enfin tout ce qui influence les processus de pédagogie et d'andragogie. Elias rejette l'importance de cette différence de degré "... les différences, quelles qu'elles soient entre les deux processus, ne peuvent servir de fondement pour distinguer entre andragogie et pédagogie".

L'andragogie est nécessaire à la démocratie

L'avantage pour une société démocratique de scinder entre l'éducation aux adultes et la pédagogie devient clair lorsque le concept d'éducation intégré d'Elias est présenté. Pour Elias, enseigner implique "l'explication, la conclusion, l'inférence, la démonstration, la définition et la comparaison", de même que "la motivation, le counseling, l'éva-

luation, la planification, l'encouragement, la discipline et la vérification". Cette vue intégrée de l'éducation ne laisse pas paraître l'emphase mise par Knowles sur l'apprentissage centré sur soi. Cette théorie ne laisse pas non plus paraître l'engagement au dialogue de Paulo Freire. En fait, toute la préoccupation d'Elias envers "l'enseignement" ignore toute l'emphase que met l'andragogie sur l'apprentissage chez l'adulte. Par contre, il est bien possible, comme le suggère Elias, que la théorie de l'apprentissage seule ne puisse soutenir le concept d'andragogie.

Au lieu de rejeter l'andragogie, parce qu'elle est fondée sur la théorie de l'apprentissage, il est peut-être temps de consolider ses fondements à l'aide de la philosophie et de la politique pour pouvoir ainsi scinder enfin l'éducation aux adultes de l'éducation aux enfants. Elias fournit lui-même l'argumentation démontrant le besoin d'une différenciation politique: "L'enfant foncièrement indépendant et porté à affirmer son autonomie doit, selon les théories de la socialisation, être amené à reconnaître socialement les connaissances, valeurs et attitudes propres à la société". Il me semble que l'acceptation d'un tel concept au niveau de l'éducation aux enfants (pédagogie) exige, dans une démocratie, que l'on trouve moyen de différencier la pédagogie de l'éducation aux adultes. Heureusement pour notre démocratie ce moyen existe, et ce, au niveau de la dichotomie andragogie-pédagogie.

Dans une démocratie, il doit exister un point à partir duquel on refuse aux éducateurs la responsabilité de socialiser ou resocialiser les êtres humains. Traditionnellement, ce point a été associé à l'âge

de raison. C'est ici
dans la théorie de l'a

Il est, bien sû
la distinction entre e
tinction entre pédagog
le Rapport Freire en e
sont "incomplets". Le
dure toute une vie. Le
individu et de sa situa
Cet argument repose lui
ciale, ce qui le rend d
facteurs politiques inh

La dimension politique

Politiquement, i
12, 16, 18, 21 ou 25 an
adulte avec les droits
L'âge, quel qu'il soit,
un âge raisonnable pour
gent leur engagement de
dragogie (éducation aux
aux adultes, en se fonda
(incluant la théorie de

le besoin d'une dimension politique

mple d'argumenter pour l'abolition de
ulte que pour l'abolition de la dis-
gogie. C'est d'ailleurs ce qu'a fait
démontrer que tous les êtres humains
re humain", tout comme l'éducation,
re adulte ou mature, dépend de chaque
culière et personne ne l'est vraiment.
la psychologie et la psychologie so-
rce qu'il néglige de considérer les
tre société.

ue de déterminer un âge, que ce soit
duquel l'individu est considéré comme
oilités que cette situation entraîne.
uquel on définit l'adulte, constitue
orité des membres d'une société chan-
e (éducation des enfants) vers l'an-
Permettre aux éducateurs d'enseigner
bases de psychologie sociale seulement
sage et de la socialisation), constitue

un geste pol tique, geste

Il ne faut pas cro
s'appliquer chacun à un q
border dans le groupe d'â
les dès le début de son e
leadership, April 1968, pp
sibilité d'appliquer l'and
cas des éducateurs aux enf
de socialisation. De la m
tiliser la pédagogie avec
autant que les techniques
à exclure de l'enseignemen
vraient être, nous devons
nelles ou psychiatriques qu

Vu que de toute faço
d'être utilisée dans certai
de pédagogie et andragogie
mettant d'aviser une client
une activité éducative. Pa
selon des principes en acco
aura-t-il un curriculum déte
riculum en accord avec les
niveaux de 6^{e} à 8^{e} année ou
cices de mémorisation et tou

s mot est peu sage.

pédagogie et l'andragogie doivent
sans jamais se chevaucher ou dé-
e l'autre. Comme l'a concédé Know-
ublic envers l'andragogie (Adult
on doit rester ouvert à la pos-
enfants. Par exemple, dans le
fusent d'utiliser les techniques
il faut être ouvert à l'idée d'u-
dans certaines situations. En
ation et de resocialisation sont
es, comme je crois qu'elles de-
que les institutions correction-
isent pratiquent la pédagogie.

e de socialisation continuera
ons avec des adultes, les termes
e utilisés comme étiquettes per-
elle de l'approche utilisée dans
ce groupe d'ABE sera-t-il mené
ndragogie ou la pédagogie? Y
les participants adultes, cur-
nistère de l'Education pour les
aura-t-il des examens, des exer-
l des techniques de socialisation

et de pédagogie? Ou bien l'emphase sera-t-il mis sur ces qualités épousées par l'andragogie telles la prise en charge de soi, la solution de problèmes, etc.? Particulièrement dans les cas où l'éducation d'adultes normaux est pratiquée de façon à nier leur niveau légal de responsabilité, l'existence de la dichotomie pédagogie-andragogie permettra d'identifier ces entreprises pour ce qu'elles sont vraiment. Le fait d'avertir les gens à l'avance du type d'expérience éducative à laquelle ils auront à faire face, devrait contribuer à faire des choix plus éclairés, élément fondamental d'une société démocratique.

La dimension philosophique

Il existe une malencontreuse tendance, dans le domaine de l'éducation aux adultes, à adopter une nouvelle terminologie et l'appliquer à des vieux "patterns". Il serait facile de pratiquer la pédagogie tout en l'appelant andragogie. Une telle pratique transformerait en étiquetage potentiellement utile en une publicité trompeuse, et c'est pourquoi l'andragogie requière plus qu'une base de théorie politique et d'apprentissage. L'andragogie requière de plus une compréhension philosophique et un engagement, de la part de ses praticiens, et une vue de l'homme en concordance avec les emphases de l'andragogie.

L'éducateur d'adultes pratiquant l'andragogie, doit agir comme si

les êtres humains étaient foncièrement bons et capables de prendre en charge leur éducation. Sa tâche est ni de diriger ni de motiver, mais bien de faciliter, c'est-à-dire de permettre aux participants d'aller de l'avant et de se retirer lorsqu'ils sont prêts. Ceci implique le dialogue entre égaux et l'ouverture d'esprit, il s'agit de résister à la tentation innée d'enseigner.

L'efficience, pierre d'échappement de la théorie de l'apprentissage, doit être tempérée lorsqu'il s'agit d'andragogie par une philosophie compatible avec la démocratie. Cette philosopie doit reconnaître l'être humain et son humanité. La matière devient le véhicule d'un dialogue humain et d'un apprentissage autonome plutôt que le but ultime de l'éducation.

Le défi qu'a le praticien de l'andragogie est d'insérer sa pratique dans la multitude d'attentes de la société, des institutions et de la clientèle. Seul un engagement philosophique a le potentiel de supporter la pratique de l'andragogie, car ni la théorie politique ni la théorie de l'apprentissage ne pourrait supporter cette pratique dans des conditions adverses.

Knowles a rendu un grand service au domaine de l'éducation aux adultes en popularisant le concept d'andragogie. De même pour McKenzie qui a su expliquer en termes philosophiques l'andragogie et qui invita les éducateurs à une ouverture d'esprit face à ce concept. En défiant les points de vue de Knowles et de McKenzie, Elias a lui aussi rendu

service. C'est sûr qu'un tel concept peut devenir un mot d'ordre dénudé de tout sens profond. Je propose que l'on approfondisse le sens du concept d'andragogie et que l'on lui infuse un sens philosophique et politique pour supporter et enrichir la base actuelle du concept qui est la théorie de l'apprentissage. Il me semble qu'avec l'apport des dimensions politiques et philosophiques suggérées, nous sommes sur la voie d'une base théorique plus profonde qui pourrait bien justifier la retention et même l'évolution de la dichotomie andragogie-pédagogie. J'espère que le dialogue naîtra entre éducateurs aux adultes et que de ce dialogue naîtront à leur tour de nouvelles idées concernant les fondements théoriques de notre pratique.

C'est un travail de surhomme qu'a fait Jack Mezirow en extrayant de ce qui devrait être une masse de données, 59 pages succinctes. Son étude provoque des questions tellement importantes concernant l'éducation aux adultes, qu'on ne peut qu'espérer que son rapport reflète fidèlement la réalité. Ce même rapport exige de plus que la discussion se continue entre philosophes et que les enseignants continuent de s'interroger sur leur pratique.

PRINCIPES ET CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

par

Gérald J. Pine
Associate Professor of Education
University of New Hampshire

et

Peter J. Horne
Staff Associate
New England Center for Continuing Education
Durham, New Hampshire

Article tiré de la revue
"Adult Leadership" (octobre 1969) et
adapté par le service des Manuels

Introduction

En 1967, Austin E. Bennett de l'université du Maine, attaché au Centre d'éducation permanente de la Nouvelle-Angleterre, conçut un plan en vue d'enseigner les techniques de résolution de problèmes et d'animation aux régions économiquement défavorisées du nord de la Nouvelle-Angleterre. Son projet, connu sous le nom d'Operation Mainstream, fut financièrement mis sur pied grâce à une subvention du ministère du Travail du gouvernement américain et prit le départ en septembre 1967. Il visait à modifier les façons de faire de 120 animateurs sociaux en leur enseignant les techniques d'animation et de résolution des problèmes afin qu'ils puissent s'en servir au sein des populations qu'ils desservaient pour les aider à s'aider elles-mêmes. Les animateurs sociaux en question oeuvraient dans le cadre de Programmes d'action communautaire institués dans le nord du Maine, le New Hampshire et le Vermont. L'Operation Mainstream a permis d'amasser une multitude de données d'où les auteurs du présent article ont tiré un certain nombre de principes et*

---

* *Un exposé exhaustif de l'Operation Mainstream a été publié par le Centre d'éducation permanente de la Nouvelle-Angleterre. Ce document de 75 pages intitulé Operation Mainstream: A report on Problem Solving and Helping Relationship décrit la raison d'être et le cheminement de ce projet, ses sujectifs, son mode d'organisation et ses structures, les principes qui l'animent, son contenu et ses activités. On peut se le procurer pour $3 en s'adressant au New England Center for Continuing Education, Durham, New Hampshire.*

de conditions touchant l'apprentissage et les modifications qu'il suppose. Le texte qui suit expose ces principes et ces conditions et leurs répercussions sur l'éducation des adultes.

Provenance des données

L'information qui a servi à établir ces principes et ces conditions provient:

1. *Des comptes rendus des séances de formation;*
2. *D'entrevues avec les responsables des animateurs;*
3. *D'entretiens avec les instructeurs;*
4. *De rapports d'activité préparés par les animateurs;*
5. *D'observations faites au cours des séances de formation;*
6. *Du programme des séances de formation.*

Certains des principes et des concepts que les auteurs ont tirés de l'Operation Mainstream étaient déjà explicites dans les sources consultées; d'autres étaient sous-entendus; dans quelques cas, ils étaient déjà appliqués.

Il est possible que les critères qui ont présidé à la sélection des données n'aient pas été entièrement objectifs. Il est bien connu que les gens voient ce qu'ils veulent voir et entendent ce qu'ils veulent entendre. C'est pourquoi les auteurs tiennent à prévenir le lecteur qu'ils ne peuvent prétendre que leur évaluation et les choix qu'ils ont faits

n'ont pas été biaisés à leur insu par leur façon de percevoir la réalité, du moins dans la mesure où le facteur perception entre en jeu dans une évaluation de ce genre.

Les principes et les conditions énoncés ont de l'intérêt non seulement dans le cadre de l'Operation Mainstream, mais les auteurs croient qu'il est possible d'en tirer une méthode d'éducation qui rendra service à beaucoup d'adultes dans beaucoup de cas en leur apprenant à diriger leur vie de façon à devenir des membres plus actifs et plus productifs de la société.

Définitions préalables

Voici quelques définitions essentielles à la compréhension de ce qui va suivre:

Animation: Education populaire qui a pour but d'aider les gens à s'aider eux-mêmes, qu'il soit question d'apprentissage ou de problèmes à résoudre.

Apprentissage: Modification du comportement qui s'opère dans un sens positif. Se dit de l'acquisition des connaissances nécessaires à la solution de problèmes concrets d'ordre économique, social, politique et personnel auxquels se heurtent les individus, les groupes et les communautés dans leur vie courante.

Comportement: Attitudes, idées, valeurs, habiletés, intérêts.

Sens positif: Le comportement est modifié dans un sens positif lorsqu'il entraîne une valorisation de l'individu, de ses concitoyens et de la communauté en général.

But de l'apprentissage: Rendre les individus, les groupes et les communautés plus actifs, plus efficaces et plus productifs pour le plus grand bien de la société.

A- *PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE*

1er principe

L'apprentissage est une expérience qui se passe à l'intérieur de l'élève et qui reçoit de lui son impulsion.

L'assimilation des connaissances dépend en premier lieu de l'élève, non du professeur (ou du leader). Les changements qui s'opèrent dans la perception et le comportement de l'individu sont bien davantage le fruit de sa façon de comprendre et de percevoir que le résultat des forces qui s'exercent sur lui. Ce n'est pas seulement ce que le professeur fait, dit ou fournit à l'élève qui lui vaut quelque chose. C'est bien plus ce qui se passe dans le monde personnel de ce dernier qui est significatif.

Il y a communication et assimilation de connaissances lorsque l'enseignement est perçu comme un moyen d'aider les gens à découvrir ce que ces connaissances signifient pour eux, personnellement.

On perd son temps à essayer de communiquer directement à quelqu'un une connaissance d'une certaine importance. Si on conçoit l'enseignement comme une façon de communiquer directement à quelqu'un une expérience ou quelques bribes de connaissances, il est clair qu'on ne réussira pas à lui inculquer grand-chose ou que l'information qu'il retiendra lui sera de peu d'utilité. Les gens n'apprennent que ce qu'ils veulent apprendre, ils ne voient que ce qu'ils veulent voir et ils n'entendent que ce qu'ils veulent entendre. Apprendre n'est pas une opération qui peut être imposée. Imposer des idées à quelqu'un, c'est le dresser. Créer une atmosphère où les gens sont libres d'explorer les idées par des dialogues et des échanges, c'est les former. L'élève n'apprend pas grand-chose à moins de ce sentir personnellement engagé et concerné. Si l'individu ne se sent pas concerné par ce qu'on lui enseigne, il fermera son esprit à toute connaissance. Les gens oublient la plus grande partie de ce qu'on leur apprend et ne retiennent que ce qui leur sert dans leur

travail ou ce qui les intéresse personnellement.

Ex: apprendre pour passer un examen.

apprendre pour être plus efficace dans son travail.

2e principe

Apprendre, c'est découvrir le sens et la pertinence de certaines idées pour soi-même. Il est plus facile à quelqu'un d'assimiler et de se servir des idées qui ont quelque rapport avec ses besoins et ses problèmes. L'apprentissage requiert l'exploration des idées dans leur relation avec l'individu et son milieu de façon que les gens soient en mesure de déterminer quels sont leurs besoins, quels buts ils veulent atteindre, quels sujets ils veulent discuter et quel contenu ils veulent connaître. Même s'il est nécessaire de lui fixer un certain cadre, c'est à l'élève de décider ce qui est pertinent ou important pour lui et c'est lui qui doit le découvrir.

3e principe

L'apprentissage (modification du comportement) est le fruit de l'expérience. On devient responsable lorsqu'on a vraiment assumé des responsabilités; on devient autonome lorsqu'on a expérimenté ce que c'est que d'être indépendant; on devient sûr de soi lorsqu'on a réussi quelque chose; on commence à se sentir important lorsqu'on est important

pour quelqu'un; on se sent aimé lorsque quelqu'un nous aime. Les gens ne changent pas leur façon d'agir simplement parce qu'on leur a dit de le faire ou comment le faire. Informer n'est pas suffisant pour faire apprendre. En effet on ne devient pas responsable et indépendant parce que quelqu'un nous a dit de l'être mais parce qu'on a fait l'expérience de la responsabilité et de l'indépendance.

4e principe

L'apprentissage est une oeuvre de collaboration. Le travail de groupe encourage l'apprentissage (Deux têtes valent mieux qu'une" dit le proverbe). Il est agréable d'agir seul; mais il est également agréable de travailler avec d'autres. L'interaction qui se produit dans une équipe stimule la curiosité, l'intelligence; elle décuple la capacité. Dans une telle atmosphère, les participants apprennent à préciser des objectifs, à planifier, à s'influencer mutuellement et à régler les problèmes en collectif, plus ils acquièrent un sens aigu de leur identité propre. Ils s'aperçoivent qu'ils ont une importance, qu'ils ont quelque chose à donner et à apprendre. Analyser un problème en groupe semble pousser les gens à inventer des solutions ingénieuses et stimuler leur énergie créatrice.

5e principe

<u>L'apprentissage est un phénomène progressif</u>. Un changement d'attitude exige "patience et longueur de temps". C'est pourquoi l'apprentissage n'est pas une opération révolutionnaire. S'il faut à tout prix que le changement se fasse rapidement, on peut recourir à des méthodes plus directives et imposer le changement. Mais il est douteux que le résultat soit durable et profitable. Tous les principes et les conditions énoncés dans le présent article supposent que l'apprentissage est une opération progressive. Il ne peut en être autrement lorsqu'on utilise des techniques qui reposent sur la communication, la confrontation, l'acceptation, le respect, le droit de se tromper, la découverte de soi, la collaboration, l'ambiguïté, l'évaluation collective, l'engagement personnel, la liberté d'opinion et d'expression et la confiance en soi.

6e principe

<u>L'apprentissage est parfois une opération douloureuse</u>. Changer d'attitude veut souvent dire abandonner des croyances, des idées et des échelles de valeurs de tout repos. Il n'est pas facile de laisser tomber ses habitudes pour en adopter de nouvelles. Et il est souvent franchement désagréable de se livrer ouvertement, de laisser disséquer ses idées par un groupe et d'affronter

carrément d'autres personnes. Mais ces "épreuves" sont souvent nécessaires pour progresser, et l'inconfort est bientôt suivi d'un sentiment de plaisir et de contentement lorsqu'on prend conscience des idées nouvelles qui ont germé ou de la modification qui s'est opérée en soi.

7e principe

L'apprentissage doit tirer parti des immenses ressources que l'homme recèle. Nous accordons tellement d'importance aujourd'hui aux moyens matériels d'éducation, aux livres, aux éducateurs, que nous oublions peut-être la plus grande richesse dont dispose l'homme pour apprendre: lui-même. Chaque individu possède un bagage d'expériences, d'idées et de sentiments où il peut puiser pour trouver des solutions et acquérir des connaissances. Trop souvent, cette richesse est pratiquement inexploitée. Lorsque les gens découvrent les ressources qui sont en eux, apprennent à s'en servir et à les partager avec les autres, ils sont dans un état optimal pour apprendre.

8e principe

Apprendre est un processus aussi émotionnel qu'intellectuel. L'apprentissage fait appel à tout l'être. L'homme n'est pas seulement "un roseau pensant"; il est aussi un être qui

sent. Et lorsque ses pensées et ses sentiments sont en harmonie, l'assimilation des connaissances est à son maximum. Pour disposer les gens à apprendre, il faut s'occuper d'eux avant de se préoccuper du but. Car, quel que soit ce but, on ne pourra l'atteindre vraiment s'il y a trop d'obstacles. Si, par exemple, on vise à délimiter une tâche et à l'exécuter, on ne pourra réussir complètement si les membres du groupe se disputent et sont divisés entre eux. Si c'est une discussion franche et honnête qu'on veut avoir sur des sujets et des problèmes d'intérêt courant, on n'y parviendra pas si les intéressés ont peur de parler ouvertement. Avant "de parler affaire", il faut faire tomber les barrières qui s'opposent à la communication. On peut alléguer que malgré ces barrières, il reste au groupe suffisamment de capacité intellectuelle pour que l'apprentissage se fasse. Il n'en reste pas moins que des conditions idéales d'acquisition et d'assimilation de l'information exigent que les problèmes des intéressés soient d'abord réglés.

9e principe

Chacun a une façon personnelle de régler les problèmes et d'apprendre. Cette façon peut être extrêmement efficace; elle peut l'être moins ou même pas du tout. Il faut aider les gens à prendre conscience de leur façon habituelle de régler les problèmes et d'apprendre afin qu'ils

puissent l'améliorer. Pour cela, il faut qu'ils réfléchissent sur leurs manières de faire et qu'ils les comparent à celles des autres. Cette confrontation leur ouvrira les yeux sur les raffinements et les correctifs à apporter pour une plus grande efficacité.

B- CONDITIONS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE

1re condition

L'apprentissage est plus facile dans une ambiance qui favorise la participation. L'apprentissage se fait mieux lorsque la présence du maître (ou du leader) se fait discrète et qu'on fait davantage confiance à la capacité du groupe de trouver des solutions qui le satisfassent. Il est bon de prêter l'oreille au groupe et de le laisser se servir lui-même des ressources du professeur (ou du leader) et de ses membres; il est bon de le laisser "essayer" ses idées et de les passer au crible du jugement collectif. La recherche des idées nouvelles et des solutions sera ainsi plus facile.
Les gens ne sont pas des outres de plus ou moins grande contenance dans lesquelles on peut déverser les "bonnes" valeurs, les "bonnes" réponses et les "bonnes" façons de penser. Ce sont des êtres actifs et créateurs à qui on doit donner la chance de se fixer des buts, de décider des sujets qu'ils veulent discuter et des moyens de

s'auto-évaluer. On apprend mieux quand on sent qu'on participe à ce qui se passe, lorsqu'on est personnellement engagé. On ne "remplit" pas les gens de connaissances; la connaissance émane d'eux.

2e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu encourage l'individu à découvrir ce que les connaissances en cause signifient pour lui. Autrement dit, le professeur (ou le leader) aide les participants à découvrir le sens que les idées et les évènements ont pour eux, au lieu de les diriger ou de les manipuler. Il crée un climat où les gens se sentent libres d'exprimer leurs besoins, où on ne leur dicte pas ces besoins. Apprendre devient une activité où l'on commence par déterminer ce dont l'individu et le groupe ont besoin avant de décider des sujets à étudier.

Certaines méthodes d'apprentissage peuvent sembler dépourvues de structure, mais il ne faut pas s'y tromper. Leurs buts sont implicites et un leader ou un professeur n'est jamais sans viser un objectif. Pour que l'apprentissage ait lieu, il faut toutefois que les objectifs du leader facilitent la découverte par l'individu de ses objectifs à lui et de la signification personnelle des choses. Aider

les gens à se transformer est un art qui requiert que les buts fixés laissent aux gens une latitude suffisante pour comprendre et assimiler, de façon que la transformation leur convienne et soit fructueuse.

3e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu reconnaît ceque l'acquisition de connaissances a de personnel et de subjectif. Dans un tel milieu, chaque individu a l'impression que ses idées, ses sentiments, ses façons de voir ont de l'importance. Les gens ont besoin d'éprouver que tout ce qu'ils ont à apprendre les concerne personnellement, qu'il ne s'agit pas de choses extérieures à eux. Ils se sentiront concernés s'ils se rendent compte que leur apport et leur valeur intrinsèque sont sincèrement appréciés.

4e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu voit l'hétérogénéité comme une chose bonne et souhaitable. Insister sur "la seule bonne réponse", "la solution magique" ou "la seule façon correcte" d'agir et de penser, rétrécit le champ de vision de l'élève et l'empêche d'étendre ses investigations. Si l'on veut que les gens se voient, voient les autres et jugent des idées avec

ouverture d'esprit et équilibre, il faut que les divergences de vues aient la chance de se manifester et que règne une atmosphère où différentes opinions sont acceptées (ce qui ne veut pas dire que tout le monde soit d'accord avec elles). Il est impossible d'accepter que les gens soient différents si l'on n'accepte pas que les gens soient différents si l'on n'accepte pas, en premier lieu, que leurs idées ne soient pas les mêmes.

5e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui reconnaît aux gens le droit de se tromper. La liberté et le désir de faire des choix se trouvent grandement limités si l'erreur n'est pas permise. Il est plus facile de s'épanouir et de se transformer dans une ambiance où les erreurs sont considérées comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Pour apprendre, il faut faire des expériences nouvelles, il faut sonder l'inconnu; il est difficile de s'en tirer sans erreur. Si l'on veut que l'élève apprenne, il faut lui donner l'occasion d'expérimenter de nouvelles situations et de jouer avec des idées neuves sans risquer de se voir pénalisé s'il fait des erreurs. Le professeur (ou le leader) qui pense et agit comme s'il fallait toujours miser à coup sûr crée une ambiance étriquée et dangereuse pour l'apprentissage.

6e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui tolère une certaine ambiguité. Une atmosphère rigide et tendue donne aux gens l'impression qu'ils n'ont pas le temps d'examiner plusieurs solutions; ils se sentent très mal à l'aise s'ils n'arrivent pas à trouver une réponse précise et ils croient qu'on s'intéresse plutôt à les voir trouver "la réponse du livre" qu'une vraie réponse réfléchie. Pour explorer à fond toutes les issues possibles, il faut en avoir le temps et ne pas se sentir pressé par la nécessité de trouver des réponses immédiates et fébrilement attendues.

7e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu où l'évaluation des progrès est laissée entre les mains du groupe et surtout de l'individu. Si l'on accepte le principe que l'apprentissage est une démarche personnelle, il faut donner aux intéressés la chance d'élaborer les critères qui mesureront leur progrès. Ceux que le professeur (ou le leader) établit sont en général artificiels et inapplicables aux personnes du groupe. On mesure ordinairement les transformations qui se sont produites chez un individu et le progrès qu'il a fait par la quantité de données qu'il peut répéter parmi toutes celles qu'on lui a fait ingurgiter. Or, n'importe qui peut "faire semblant" et

donner au professeur ce que celui-ci attend. Il est beaucoup plus probant de donner aux gens la possibilité de se juger eux-mêmes et d'évaluer leurs rapports avec les autres. L'auto-évaluation et le jugement d'autrui permet aux gens de mesurer ce qu'ils ont vraiment appris et le degré de leur évolution. On peut se servir par exemple d'enregistrements sonores ou visuels où les gens se voient agir. De tels enregistrements fournissent des preuves concrètes du progrès accompli et sont, pour le groupe, un outil pédagogique incomparable. Pour apprendre, l'individu doit se voir clairement, tel qu'il est. Et la meilleure manière d'y arriver, c'est de le faire se juger lui-même ou juger par le groupe.

8e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu encourage l'extériorisation plutôt que le repli sur soi. Pour trouver des solutions a un problème ou pour apprendre quelque chose, il faut que les participants consentent à exprimer ouvertement leurs sentiments, leurs idées, leurs questions et leurs préoccupations afin qu'ils soient examinés. Qu'une idée, un sentiment ou une préoccupation relié au sujet à l'étude reste inexprimé par l'individu et aussitôt, le processus d'apprentissage et de découverte se trouve paralysé.

Les gens ont besoin de sentir qu'ils peuvent faire des essais et se tromper s'il le faut sans risquer d'être humiliés, embarrassés ou diminués. Cet abandon se produit si l'ambiance est libre de toute contrainte psychologique. Les gens peuvent se donner entièrement et ouvertement aux interactions qui accompagnent l'apprentissage, s'ils savent qu'ils peuvent s'exprimer sans crainte de représailles d'aucune sorte.

9e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui encourage les gens a avoir confiance en eux-mêmes. On est moins à la remorque de l'autorité lorsqu'on sait qu'on peut puiser en soi certaines des ressources nécessaires pour apprendre. Il est important que les gens sentent qu'ils ont un apport à donner et qu'ils n'aient pas l'impression qu'apprendre, c'est emmagasiner des faits et de l'information fournis par un agent extérieur en vue d'un éventuel besoin. On devient réceptif lorsqu'on commence à prendre conscience des ressources qu'on porte en soi et qu'on puise dans ces richesses et dans celles des autres plutôt que de s'en remettre passivement au professeur (ou au leader).

10e condition

L'apprentissage est plus facile lorsqu'on se sent respecté.

Lorsque, à l'intérieur d'un groupe, on place bien haut le respect de la personnalité individuelle et des relations interpersonnelles, les membres se sentent considérés. Une marque d'intérêt sincère de la part du professeur (ou du leader) et une ambiance chaleureuse et sympathique créent un climat de sécurité où les gens peuvent travailler et communiquer sans crainte. Affrontements et divergences se transforment en forces constructives à l'intérieur d'un groupe dont les membres se sentent respectés. Une atmosphère qui respire la sécurité n'exclut pas nécessairement les divergences entre individus, lesquelles sont d'ailleurs souvent des catalyseurs remarquables pour l'apprentissage.

11e condition

L'apprentissage est plus facile lorsqu'on se sent accepté.

Les gens sont disposés à changer lorsqu'ils n'ont pas l'impression qu'on les y oblige. Aussi paradoxal que cela soit, plus nous essayons de changer quelqu'un, plus il devient réfractaire au changement qu'on veut lui faire subir. Il faut être avant de se transformer. Or, accepter

quelqu'un veut dire lui permettre de conserver ses valeurs et d'être lui-même. Lorsqu'un homme n'a plus à se défendre ou à défendre son système de valeurs, il a le loisir de se regarder et de regarder ses habitudes et d'en changer. Insister pour changer quelqu'un, c'est rejeter implicitement ce qu'il est actuellement. C'est lui dire: je ne t'accepte pas comme tu es; tu dois changer. Les gens ont besoin de sentir qu'ils ont le choix entre rester ce qu'ils sont et modifier leurs habitudes. Et ce sentiment, ils l'ont quand ils se savent acceptés pour ce qu'ils sont. Il est normal qu'un homme attaqué dans sa personnalité ou ses valeurs se défende; et l'homme occupé à se défendre n'est pas disponible pour apprendre.

12e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque la confrontation est permise. Quand les échanges se font ouvertement et sans contrainte, quand le climat psychologique est permissif, la personnalité de chaque individu se manifeste. Il est inévitable que dans une telle situation, les hommes et les idées en viennent à s'affronter. "Du choc des idées jaillit la lumière" dit-on. La confrontation permet à l'individu de voir sa personne et ses idées telles que les autres les voient et avec leur perspective. Un homme isolé n'apprend

pas. Il faut voir ses idées et sa personnalité réfléchies dans le miroir des autres pour être en mesure de les raffiner ou de les modifier. La confrontation est un terrain d'essai qui favorise la synthèse des idées, la naissance de nouveaux concepts et la transformation des individus.

Conclusion

Les principes et les conditions de l'apprentissage qu'on a tirés de l'Operation Mainstream ont servi à mettre au point un programme d'éducation destiné à inculquer à divers groupes d'adultes la façon de régler des problèmes et d'aider les autres à s'aider. La mise en pratique de ce programme permettra de raffiner, modifier ou vérifier les idées émises dans le présent article. L'auteur espère que ces idées susciteront des réactions et des suggestions chez le lecteur et déboucheront sur une nouvelle conception de l'éducation des adultes.

LES 21 POINTS D'UNE NOUVELLE STRATÉGIE DE L'ÉDUCATION

FAURE, Edgar, Apprendre à être, Paris, Unesco, 1972.

Nous proposons l'éducation permanente comme idée maitresse des politiques éducatives pour les années à venir, aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement.

L'idée d'éducation permanente est la clé de voûte de la Cité éducative.

Cette idée pourrait recevoir autant d'applications différentes qu'il y a de pays dans le monde. Mais partout elle constitue le problème décisif de l'heure.

La réforme éducative récemment élaborée au Pérou, par exemple, prévoit une refonte générale du système dans l'optique de l'éducation permanente. Elle porte sur l'ensemble des institutions et des activités éducatives, scolaires et non scolaires. Dépassant largement le cadre d'une réforme pédagogique, elle est conçue comme un élément lié à la transformation structurelle de la société péruvienne. Elle garantit à chacun le droit de choisir librement la forme de son éducation. Comme le dit le décret-loi, il s'agit de créer « une éducation fondée sur une communauté éducative pour le dialogue et la participation responsable ».

La loi prévoit une innovation intéressante, la division en cellules de tous les services et programmes éducatifs du pays. Ainsi les cellules éducatives communales sont-elles l'émanation directe de la collectivité locale ; d'autre part, écoles, collèges, universités et autres institutions éducatives forment un réseau interdépendant.

Prolonger l'éducation à travers tous les âges de l'homme, sans la limiter aux murs de l'école, cela suppose une restructuration globale de l'enseignement. L'éducation doit s'élargir aux dimensions d'un véritable mouvement populaire.

La demande d'éducation est telle aujourd'hui et sera telle demain qu'elle ne peut être absorbée dans les limites des systèmes actuels. Ceux-ci doivent être décloisonnés intérieurement et ouverts extérieurement.

Au Canada, la commission de planification de la province d'Alberta a posé les jalons d'une très intéressante réforme éducative en cours dans cette région. L'idée centrale du rapport qu'elle a publié à cet effet est que la réforme doit être centrée sur l'idée de l'éducation permanente. Selon la commission, « l'éducation doit développer chez le sujet la faculté d'apprendre en de multiples circonstances, à temps partiel, à domicile, par différents moyens, et en dehors des structures préétablies... Nous pensons que le système régi par l'école, avec ses classes, ses enseignants à plein temps, ses horaires de huit heures quotidiennes et ses programmes de huit ou dix mois, est un système coûteux ; exception faite des besoins résultant directement de l'accroissement démographique, la part des investissements supplémentaires allant à cette forme d'éducation devrait être minime »...

« ... L'éducation permanente s'intègre au travail et aux loisirs. Ainsi l'éducation est-elle conçue comme un processus de la croissance de l'être humain, de son accomplissement en tant qu'individu et que membre de nombreux groupes sociaux... Le moment est venu d'admettre que l'éducation est la vie et la vie l'éducation. »

L'éducation doit pouvoir être dispensée et acquise par une multitude de moyens. L'important n'est pas de savoir quel chemin on a suivi, mais ce qu'on a appris et acquis.

Il faut permettre à chacun de choisir sa voie plus librement dans un cadre plus souple que celui qui existe dans beaucoup de pays, sans être contraint, s'il quitte la filière, de renoncer pour la vie aux services de l'instruction.

Enseignement à temps complet, enseignement à temps partiel, enseignement par correspondance, comme aussi les multiples formes d'autodidaxie, doivent être considérés comme aussi valables les uns que les autres et interchangeables au gré de l'intéressé : seul compte le résultat final.

Les systèmes fermés ont tendance à être sélectifs. Les systèmes ouverts, eux, vont à l'encontre des notions de sélection, de compétition et d'obligation. De nombreuses activités et institutions éducatives se situent entre ces deux systèmes extrêmes.

Par exemple, les programmes de formation « sur le tas », cours d'information rurale, centres de développement communautaire, clubs, coopératives, organisations politiques et syndicales, etc.

L'expérience de l' « université sans murs », aux Etats-Unis (à laquelle correspondent des expériences plus ou moins semblables, dans plusieurs autres pays), est une intéressante tentative pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur et assurer une plus ample liberté de choix. Elle intéresse actuellement les universités suivantes : Antioch, Bard, Hofstra, Loretto, Heights, Monteith, Masson New College à Sarasota, Northern Illinois State, Sarah Lawrence, Shimer et Stephens.

Ses caractéristiques essentielles sont les suivantes : admission de toute personne entre 16 et 60 ans ; programme individuel destiné à répondre aux besoins et aux intérêts de chaque étudiant ; inventaire des sources de renseignements dont il aura besoin (manuels, bandes magnétiques, laboratoires, contacts personnels, etc.) ; études organisées par chaque étudiant de façon individuelle ou par des groupes ; chaque étudiant doit passer au moins la moitié de l'année universitaire dans le centre d'expérimentation d'un campus ; dialogue continu entre étudiant et moniteur.

Le personnel enseignant des « universités sans murs » comprend, en plus d'un certain nombre de professeurs, des experts provenant du secteur agricole ou du monde des affaires, des scientifiques, des artistes, des hommes politiques. L'étudiant qui souhaite obtenir un diplôme universitaire a le droit en tout temps de poser sa candidature et de se présenter à l'examen lorsqu'il se sent prêt.

Abolir les barrières artificielles ou désuètes entre les différents ordres, cycles et niveaux d'enseignement.

Conditions d'un système éducatif global et ouvert : une circulation plus libre du sommet à la base, de degré en degré et d'un établissement à l'autre ; l'aménagement de multiples issues et de libres voies d'accès latérales ; la possibilité pour chacun, au terme de la scolarité obligatoire, de s'orienter vers une profession (sans perdre pour autant la perspective d'études ultérieures) ; la possibilité d'entreprendre des études supérieures sans avoir suivi au préalable l'enseignement traditionnel ; de larges possibilités pratiques de combiner emploi et éducation.

Un système éducatif global et ouvert multiplie les possibilités de choix. Cela suppose que chacun puisse quitter et réintégrer le circuit éducatif à sa convenance ; que la législation de l'éducation et du travail soit assouplie ; que soit étendue graduellement aux adultes l'aide matérielle accordée aux jeunes ; que soient multipliées les possibilités de congé offertes à ceux qui souhaitent reprendre ou commencer des études.

Voici par exemple ce qui a été envisagé, dans un pays en voie de développement, à Sri Lanka (ex-Ceylan) :

■ Attribution du certificat de fin d'études à la grande majorité des sujets achevant le cycle initial.

■ Admission immédiate en propédeutique d'un très petit nombre seulement de ces certifiés.

■ Orientation de tous les autres vers la vie active ou vers l'enseignement technique ou professionnel.

■ Droit reconnu à quiconque, après deux ou trois ans, de demander à être admis en propédeutique, la sélection se faisant non pas sur la base des résultats obtenus au certificat initial, mais en fonction de tests d'aptitudes réservés à ceux qui ont reçu une certaine formation professionnelle ou acquis une certaine pratique du travail.

L'éducation des enfants d'âge préscolaire devrait s'inscrire au nombre des grands objectifs des années 70.

Il s'agit d'organiser d'une façon souple et libre l'éducation des enfants d'âge préscolaire (à partir de 2 ou 3 ans), en recherchant les meilleurs moyens d'associer la famille et la communauté locale aux tâches et aux frais. Il s'agit aussi de mettre à contribution les moyens de communication de masse, qui peuvent rendre de grands services, notamment à des enfants qui vivent dans des milieux à faible imprégnation culturelle.

L'éducation préscolaire est très développée en République populaire de Chine. Les mères peuvent placer leurs enfants, pour la journée ou pour toute une semaine, dans des garderies très accueillantes, qui dépendent soit d'une école primaire, soit d'une usine ou de la commune, soit de comités de quartiers, et faire appel à des concours

bénévoles, notamment de la part des personnes âgées.

En URSS, plus de 9 millions et demi d'enfants fréquentent les crèches et jardins d'enfants. Les établissements d'éducation préscolaire des kolkhozes, qui fonctionnent de façon permanente ou saisonnière, accueillent en outre 3 millions d'enfants environ.

Les recherches poursuivies ces dernières années à l'Institut d'éducation préscolaire de l'Académie des sciences pédagogiques de l'U.R.S.S. et dans d'autres institutions montrent que les facultés psycho-physiologiques des enfants en bas âge et des enfants d'âge préscolaire sont plus développées qu'on ne le supposait et que, dans certaines conditions pédagogiques, ces enfants sont capables d'acquérir des connaissances, des aptitudes intellectuelles et des qualités morales ou de caractère que l'on ne croyait autrefois accessibles qu'à des enfants sensiblement plus âgés.

La plus ample expérience d'enseignement audio-visuel destiné aux enfants d'âge préscolaire a été entreprise aux Etats-Unis d'où elle s'est étendue à l'Amérique latine. Ce programme (Sesame Street) a pour but de préparer les enfants d'âge préscolaire de milieux déshérités à aborder l'école dans des conditions analogues à celles de la moyenne des enfants. Il intéresse la population de quartiers pauvres où il n'existe pas d'écoles maternelles mais où neuf foyers sur dix possèdent un appareil de télévision.

Au Sénégal, dans la Casamance, une trentaine de garderies de jour ont été organisées sous la direction du Service social rural. Financées et gérées par les villageois eux-mêmes, elles fonctionnent aux époques de l'année où hommes et femmes sont entièrement occupés par les travaux des champs. Elles accueillent tous les enfants de trois à sept ans ainsi que les enfants d'âge scolaire avant et après les heures de classe.

Le personnel est recruté sur place et rétribué en nature. Tout le village participe d'une façon ou d'une autre à l'activité des garderies.

Des millions et des millions d'enfants et de jeunes sont condamnés à se passer de toute instruction. Il faut donc inscrire au premier rang des politiques éducatives la généralisation de l'éducation élémentaire, sous des formes diversifiées, selon les possibilités et les besoins.

En plus du puissant effort accompli pour réaliser dans le monde entier l'enseignement primaire pour tous, il apparaît possible de remédier largement au préjudice subi par les générations actuelles par le recours à plusieurs formules : enseignement primaire complet à plein temps ; enseignement primaire complet à temps partiel ; éducation élémentaire pour enfants et adultes ; programmes spéciaux pour les jeunes de douze à seize ans, ceux surtout qui n'ont pas encore été scolarisés.

En Tanzanie, par exemple, les écoles primaires intégrées sont considérées comme des centres de développement des ressources humaines, au service de la communauté tout entière. Elles comprennent des salles de classe à cloisons mobiles, qui sont aussi utilisées pour l'éducation des adultes, une garderie et un jardin d'enfants, une grande salle pouvant servir à diverses fins, et un centre de formation aux petits travaux artisanaux.

Abolissons les distinctions rigides entre les différents types d'enseignement — général, scientifique, technique et professionnel — en conférant à l'éducation, dès le primaire, un caractère tout à la fois théorique, technologique, pratique et manuel.

Si l'on veut que l'éducation dite générale devienne véritablement générale, il est indispensable de développer l'éducation technologique. Si l'on veut donner toute sa valeur éducative à l'enseignement général, il faut veiller à harmoniser la formation intellectuelle et la formation manuelle, à maintenir une corrélation constante entre l'étude et le travail.

Dans la République démocratique allemande, l'éducation polytechnique fait partie du cycle d'éducation élémentaire de dix années. Les bases de l'éducation polytechnique reposent sur la liaison intime établie entre la pédagogie et la technologie. Des équipes de chercheurs, ont recherché activement les moyens de formuler des concepts nouveaux concernant l'éducation polytechnique. Les résultats de l'expérience et de la pratique sont constamment utilisés pour alimenter en retour les recherches et les réflexions conduites dans ce domaine.

L'éducation polytechnique comporte dès le début des activités pratiques et manuelles ; à partir de la septième année, elle inclut quatre heures par semaine de formation préprofessionnelle dans des entreprises industrielles et agricoles ou dans des institutions polytechniques ; les étudiants engagés dans ces structures pratiquent un travail productif.

L'accent n'est pas mis sur la formation en vue d'activités techniques spécifiques, mais l'objectif est de familiariser tous les étudiants avec les méthodes de la technologie et avec leur application aux différents processus industriels ; on insiste également sur la valeur intrinsèque et l'importance du travail manuel.

Les maisons familiales, principalement en France et en Italie, ont réalisé des expériences intéressantes. Conçue et mise au point dans les milieux ruraux, traditionnels et catholiques, leur méthode tend notamment à : éviter le dépaysement et le déracinement, tout au moins à un stade trop précoce de la formation ; assurer dans de meilleures conditions psychologiques l'accès à la connaissance, d'enfants dont le milieu familial offre un faible support culturel ; surmonter les résistances mentales à l'effort intellectuel.

Le système d'alternance permet à l'élève de passer, au cours d'une période de trois ans, un tiers du temps dans un cadre scolaire et les deux autres tiers dans le cadre familial.

L'éducation doit avoir pour but non seulement de former les jeunes en vue d'un métier déterminé mais surtout de les mettre en mesure de s'adapter à des tâches différentes et de se perfectionner sans cesse, dès qu'évoluent les formes de production et les conditions de travail : elle doit tendre ainsi à faciliter les reconversions professionnelles.

L'éducation a une fonction très importante à remplir en matière de formation professionnelle. Il est impossible d'attendre des systèmes d'enseignement de type traditionnel que leur formation réponde exactement aux besoins des entreprises. Les tâches de l'école sont d'ordre plus général : fournir une base solide de connaissances, stimuler l'esprit créateur, développer la compréhension des principes scientifiques et la capacité de les appliquer au plan technique, etc.

En URSS, l'un des moyens les plus féconds de réaliser un enseignement généralisé, tout en conservant à l'école d'enseignement général son rôle principal, est le développement des écoles professionnelles et techniques, qui, parallèlement à la spécialisation professionnelle, donnent une instruction secondaire. Le Plan quinquennal de développement de l'économie nationale en URSS pour les années 1971-1975 prévoit la formation de 9 millions de spécialistes ayant une instruction spéciale ou secondaire.

La responsabilité de la formation technique ne devrait pas incomber uniquement au système scolaire, mais être partagée entre les écoles, les entreprises et l'éducation extrascolaire.

Une coopération active s'établirait à cet effet entre éducateurs, dirigeants techniques, travailleurs et gouvernements. Dans de nombreux pays, des entreprises — tant publiques que privées — affectent une part de leurs bénéfices à l'éducation et à l'apprentissage de leur personnel et de leurs cadres. Cette pratique devrait être adoptée plus souvent.

Le Japon a un système de formation technique et professionnelle hautement développé et financé par le commerce et l'industrie. Au début de ce siècle déjà, les plus grandes compagnies ont mis en place leurs propres dispositifs d'apprentissage. Les entreprises participent au programme de formation professionnelle, sous l'autorité du ministère du Travail.

Ce programme comprend 407 centres de formation fréquentés par plus de 100 000 apprentis.

De plus, la plupart des grandes fir-

mes ont un programme éducatif dans l'industrie même, ayant pour but la formation initiale des nouveaux employés, la promotion et le recyclage des ouvriers spécialisés.

Avec leur programme qui consiste à encourager tous les employés à se perfectionner et dispense quotidiennement, à chacun d'entre eux, une formation sur le tas assurée par son supérieur immédiat, les aciéries Yawata, qui occupent 50 000 personnes, sont un exemple caractéristique de cette politique. Ses programmes comportent la formation des ouvriers et des contremaîtres, des employés des bureaux et services techniques, ainsi que du personnel de direction.

Au niveau de l'enseignement supérieur, une diversification très large s'impose. Ce qui exige au préalable un changement dans les attitudes traditionnelles à l'égard de l'Université.

Ce changement d'attitude permettrait d'éviter tant la surcharge des universités que l'application de procédures discriminatoires. Les conditions d'admission à l'Université devraient être centrées sur les motivations et l'avenir professionnel des candidats plutôt que sur les diplômes officiels. Ce qui implique que l'accès aux établissements d'enseignement supérieur soit ouvert non seulement aux étudiants « réguliers », mais à une clientèle beaucoup plus large : anciens diplômés cadres et travailleurs désireux de se perfectionner ou de se recycler, etc.

Le Centre universitaire de Vincennes (France), qui compte actuellement 12 000 étudiants, 26 départements, 400 enseignants à plein temps et un nombre plus important de chargés de cours, a pour principe d'admettre aussi largement que possible des travailleurs et des non-bacheliers. Les deux tiers environ des étudiants sont salariés et la moitié sont des non-bacheliers.

Plusieurs innovations expérimentées à Vincennes ont été adoptées par d'autres universités françaises. Certaines restent pour le moment particulières à Vincennes, notamment le remplacement de l'enseignement magistral et des examens par des formes diversifiées de travaux en équipe, où le rôle de l'enseignant est plutôt celui d'un conseiller chargé d'animer et de coordonner le travail de petits groupes semi-autonomes ; beaucoup de ces travaux constituent des recherches sur des thèmes choisis par les étudiants.

En République arabe d'Egypte, la réforme tendant à la mutation des instituts supérieurs de technologie et à leur fusion en une Université technologique, illustre une recherche intéressante. Ayant joué, pendant une certaine période de développement, un rôle positif dans la formation de cadres techniques, ces instituts se voient maintenant confier la tâche de constituer des centres d'impulsion et de rénovation des relations entre certains secteurs de l'enseignement et de l'industrie nationale en pleine mutation.

L'exemple de l'Inde montre que dans un pays en voie de développement, l'enseignement supérieur ne peut connaître un large développement que si l'on crée un petit nombre de « centres d'études avancées ». On en compte à ce jour 30, dont 17 sont consacrés aux disciplines scientifiques et 13 aux lettres et aux sciences sociales.

Ces centres ont reçu une aide substantielle de l'Unesco, du Royaume-Uni et de l'URSS. Ils doivent non seulement permettre d'élever le niveau des études universitaires mais également susciter la création d'un plus grand nombre de centres d'excellence. De plus, ce noyau comprend 6 instituts de technologie, avec 10 000 inscrits, soit environ 5 % du nombre total d'inscrits en technologie.

L'accès aux différents types d'enseignement et aux fonctions professionnelles devrait dépendre des seules connaissances, capacités et aptitudes de chacun.

Une évaluation réelle des résultats obtenus par l'élève ou l'étudiant doit se fonder moins sur les indications sommaires fournies par un examen que sur l'observation de son travail durant toute la période d'étude considérée. Elle doit tenir compte davantage du développement des capacités intellectuelles (raisonnement et jugement critique, aptitude à résoudre des problèmes) que du volume des connaissances emmagasinées.

Les méthodes modernes d'apprentissage (enseignement programmé ou assisté par ordinateur, enseignement télévisé, laboratoires de langues et autres moyens autodidactiques) permettent d'organiser les examens différemment.

Enfin, il est à prévoir que les attributions d'emploi se feront de plus en plus souvent en fonction, non pas des diplômes scolaires ou universitaires produits par les candidats, mais sur la base d'une évaluation concrète de leur aptitude à remplir telles ou telles fonctions.

En Suède, par exemple, on a supprimé l'examen terminal du cycle secondaire et l'accès à l'enseignement supérieur n'est plus conditionné par la réussite à des épreuves de type traditionnel. Il est fait communément appel à des méthodes extrêmement diversifiées pour évaluer les facultés du sujet, celui-ci pouvant même choisir de démontrer ses capacités par le tournage d'un court métrage ou l'enregistrement d'une bande magnétique, la présentation d'un recueil de poèmes, d'un tableau, d'une sculpture ou d'un projet d'aménagement d'un site urbain.

Certaines universités cherchent divers moyens d'ouvrir leurs portes à de plus larges couches de la société. En Pologne, par exemple, c'est le réseau extrêmement étendu des cours par correspondance — qui existent pour presque toutes les spécialités — qui constitue la voie principale de l' « ouverture » du système postsecondaire.

Des institutions d'enseignement supérieur par correspondance ou par cours du soir rattachées à quelques grandes usines permettent aux travailleurs de poursuivre des études, soit en continuant leur travail, soit en alternant des périodes d'études et des périodes de production.

Le développement rapide de l'éducation des adultes, scolaire et extrascolaire doit être l'un des objectifs primordiaux des stratégies éducatives des dix années à venir.

L'éducation des adultes constitue un facteur déterminant pour la réussite scolaire des non-adultes : on ne peut, en effet, dissocier l'enseignement primaire des enfants — objectif primordial — du niveau éducatif des parents ; ce n'est pas dans un milieu analphabète que pourront être bien préparées les générations nouvelles. Il importe donc de ne jamais opposer l'éducation des adultes à l'éducation des enfants et des jeunes.

Etant donné les retards existants, ce ne sont point des pas, mais un véritable bond en avant qu'il s'agit de faire dans ce domaine ; ce ne sera possible qu'à la condition de faire appel aux efforts et aux ressources de tous, sur le plan privé aussi bien que public, individuel aussi bien que collectif.

En Yougoslavie, les « universités ouvrières » ont un caractère à la fois scolaire et extrascolaire, sont ouvertes à tous les adultes, indépendamment de leur formation antérieure, le seul critère d'admission étant l'ensemble des aptitudes individuelles. On peut y suivre des cours de tous niveaux, allant de l'enseignement élémentaire à l'enseignement de matières très spécialisées pour les ouvriers hautement qualifiés. On y trouve des programmes adaptés à l'environnement, diversifiés selon les collectivités et les individus. Une égale importance est accordée à l'éducation fonctionnelle (à des fins professionnelles, civiques et sociales) et à l'épanouissement général et culturel des ouvriers, etc.

Toute action d'alphabétisation doit s'articuler sur les objectifs du développement socio-économique du pays.

L'action doit être orientée dans deux sens : en priorité, vers l'alphabétisation fonctionnelle des catégories de la population active fortement motivées ; vers l'alphabétisation massive quand les conditions sociales du développement — politique, économique et culturel — favorisent une participation de larges couches de la population.

Une campagne massive d'alphabétisation se justifie dans la mesure où elle aide les populations à participer à la transformation de leur environnement. Ces campagnes devraient être précédées, appuyées, accompagnées et suivies par un ample déploiement de l'information radiophonique et télévisée.

L'alphabétisation, pour être fonctionnelle, c'est-à-dire taillée à la mesure des difficultés que doivent résoudre les analphabètes, suppose une étude approfondie du milieu qui a été choisi comme secteur d'intervention. Ce principe inspire le projet d'alphabétisation fonctionnelle à Ispahan et Dez (Iran). C'est ainsi qu'on a pu établir un éventail de programmes spécifiques en distinguant les secteurs d'intervention. Dans chacun de ces secteurs, il a semblé possible d'identifier des groupes socio-professionnels suffisamment homogènes et assez nombreux pour constituer des équipes de travail.

Pour les deux dernières années du projet pilote, quinze programmes spécifiques ont été ainsi sélectionnés et programmés, en conformité des besoins et des motivations d'analphabètes provenant de différents milieux. Cette diversification des programmes s'est

faite en vue d'assurer l'intégration de tous les éléments de la formation dans un apprentissage simultané.

Ainsi sont intégrés les éléments de l'intellectualisation (lecture, écriture, symboles) aux éléments techniques, professionnels et socio-économiques.

Bien que l'évaluation du projet expérimental ne soit pas terminée, les premiers résultats analysés après les tests de la dernière année sont positifs et significatifs dans différents domaines : pédagogique, pratique, sociologique et même économique (ou les vérifications doivent se poursuivre)

L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel.

Tout concourt de nos jours à répandre la pratique et à valoriser le principe de l'autodidaxie. Mais pour pouvoir concrétiser ses aspirations à l'autodidaxie, chacun doit pouvoir trouver non seulement à l'école et à l'université, mais aussi en tous lieux et en toutes circonstances, des modalités et des instruments propres à faire de l'étude personnelle une activité féconde.

Objectif trop souvent négligé jusqu'ici, l'autodidaxie n'en a pas moins sa place dans les stratégies éducatives de tous les pays lors même qu'ils sont mal équipés encore pour y répondre. L'essentiel est de prendre des mesures concrètes dans ce sens.

D'une enquête menée par le professeur Allen Tough et ses collaborateurs (Ontario Institute for Studies in Education) auprès de plusieurs centaines d'adolescents et d'adultes pratiquant ou ayant pratiqué l'autodidaxie, il ressort que cette forme d'instruction est très répandue dans tous les milieux socio-économiques. L'étude du professeur Tough montre aussi l'étendue de la gamme des compétences auxquelles l'autodidacte peut avoir recours pendant sa recherche : elle ne se limite aucunement aux enseignants et aux bibliothécaires, tant il est vrai que, dans cette optique, d'innombrables « profanes » peuvent être une source de savoir.

Les systèmes éducatifs doivent être conçus et planifiés compte tenu des possibilités offertes par les techniques nouvelles.

Le plus souvent, jusqu'ici, les systèmes scolaires n'ont pu faire usage des possibilités nouvelles qui leur sont offertes par le progrès technologique et les découvertes scientifiques que d'une façon ponctuelle et artisanale.

Des instruments de distribution instantanée, généralisée et à bon marché, comme la radio, devraient être employés plus largement pour l'enseignement de masse, notamment au niveau de l'enseignement élémentaire et rural ; en revanche, des systèmes de communication avancés, pourraient utilement être introduits dans des pays ou à des niveaux où ils puissent être à la fois financés et intégrés (par exemple, l'enseignement technique supérieur).

A Québec (Canada), une expérience (dite TEVEC) avait pour objectif général la formation jusqu'au niveau de la neuvième année d'enseignement de la population adulte demeurée jusqu'alors au-dessous de ce niveau.

Le programme de formation associait deux types de contenus : d'une part, des matières dites « scolaires » (français, anglais et mathématiques), d'autre part, un thème choisi dans l'un des registres suivants : santé, justice, participation, assistance sociale, assemblées, etc. Le but poursuivi était de favoriser la compréhension et la maîtrise des conditions d'existence dans une société en voie de transformation socio-économique rapide.

L'expérience pédagogique consistait à conjuguer différents media afin de mieux vaincre l'inertie de la population. Les moyens utilisés ont été : des séances de télévision d'une durée de 90 minutes chacune, cinq jours par semaine ; des cours par correspondance (15 000 cartes-réponse en moyenne par jour) ; des contacts directs entre participants et professeurs ; des visites systématiques à domicile (toutes les trois semaines) ; des télé-clubs hebdomadaires, avec discussion d'un sujet-choc suggéré par une émission. On estime que 35 000 personnes ont regardé régulièrement les émissions et que 110 000 personnes les ont regardées plus d'une fois par semaine.

En Union Soviétique, des émissions spéciales de télévision sont diffusées quotidiennement (5 à 8 heures par jour) à l'intention des élèves et des enseignants. D'éminents scientifiques : pédagogues, psychologues, spécialistes des divers problèmes que pose l'enseignement scolaire, participent aux émissions destinées aux enseignants.

Pour leur part, les élèves ont la possibilité d'approfondir les connaissances acquises à l'école sur les matières les plus difficiles et les plus importantes du programme scolaire. Les nombreuses émissions de radio et de télévision destinées aux parents leur font connaître les grands principes de l'éducation familiale et les bases de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Les enseignants doivent être préparés en vue des rôles nouveaux qui leur incomberont du fait des technologies éducatives.

Il faudrait utiliser systématiquement toutes les ressources de la technologie éducative dans les instituts de formation du personnel enseignant, et transformer progressivement ceux-ci en instituts de formation permanente, ouverts plus largement à toutes les personnes venues d'autres secteurs d'activité et appelées à remplir des tâ-

ches éducatives à temps partiel ou de durée limitée.

D'autre part, les autorités nationales devraient prendre des mesures pour qu'une part de l'accroissement annuel régulier des budgets d'éducation soit réservée à la mise au point des moyens les plus susceptibles d'accroître rapidement l'efficacité du système éducatif.

En Côte-d'Ivoire, le programme qui a pour but d'assurer l'éducation primaire au moyen de la télévision est un bon exemple d'élaboration globale et de changement radical obtenu par l'introduction massive des nouvelles technologies. Ses objectifs sont de réaliser l'éducation fondamentale de tous les enfants scolarisables, grâce à l'utilisation systématique de la télévision, et de doter de ce moyen l'ensemble de la population, lui permettant ainsi de disposer d'un instrument de communication favorisant l'unification culturelle et politique de la nation.

Le programme prévoit, pour 1980, la mise en service de 16 500 classes équipées de la télévision, qui regrouperont autour de leur récepteur les classes du premier degré, les activités éducatives destinées aux jeunes de 13 à 17 ans et les activités culturelles, d'éducation permanente et d'information destinées à l'ensemble de la population adulte.

Vers 1986, tous les enfants recevront un enseignement télévisuel. La Banque mondiale a estimé que le maintien du système traditionnel coûterait à la Côte-d'Ivoire 44 % de plus que l'adoption du système d'éducation télévisuelle.

Pendant la phase de préparation, des études d'ordre socio-économique, pédagogique et technique ont précédé la planification détaillée de l'ensemble du projet. Pour donner un fondement solide à ce programme, on a dû établir une nouvelle infrastructure pour l'expérimentation pédagogique et la production des programmes. Des recherches ont été menées parallèlement sur les contenus, sur les méthodes et sur les changements inévitables qui affecteront les constructions scolaires.

L'utilisation progressive de la télévision pour un nombre croissant d'enseignés a eu pour conséquence des innovations telles que la promotion automatique des élèves et la formation de professeurs mieux qualifiés, qui a exigé la création d'un programme intensif de formation des enseignants. Cette formation a dû être modifiée. D'une part, du point de vue de la méthode, étant donné que la télévision se substituait aux procédés traditionnels d'enseignement, d'autre part, du point de vue du contenu, les enseignants devant recevoir une formation portant sur l'usage des techniques audio-visuelles, la psychologie de la communication, la dynamique de groupe, les activités post-scolaires, les nouvelles techniques d'évaluation, etc.

Idéalement, la fonction d'enseignant est la même et revêt la même dignité, quel que soit le secteur où elle s'exerce. La distinction entre instituteurs, maîtres de l'enseignement technique, maîtres secondaires, professeurs d'université, etc., ne devrait impliquer aucune hiérarchisation.

La fonction enseignante est la même dans son essence, dans sa noblesse, dans sa vocation. Chacun choisira sa spécialité d'après la préférence qui le porte à s'adresser à des intelligences soit enfantines, soit adolescentes, soit adultes ou selon le goût qu'il a de vivre à la campagne, dans une ville moyenne ou dans une métropole sans que l'avancement le fasse inexorablement graviter vers la ville la plus grande, l'établissement le plus peuplé ou le cycle le plus élevé.

Ni l'échelle des salaires, ni les systèmes de promotion ne devraient dépendre du type d'enseignement, le niveau le plus élevé devant pouvoir être atteint dans tous les domaines de l'éducation, et ne devant dépendre que de la valeur personnelle de l'enseignant.

C'est ainsi que les différences dans le niveau de formation et de rémunération entre les maîtres de l'enseignement primaire et secondaire sont déjà abolies en quelques rares endroits. Dans plusieurs pays (Danemark, Etats-Unis, Royaume-Uni, Tchécoslovaquie, etc.), le niveau de formation des deux catégories d'enseignants est identique (universités, institutions post-secondaires, etc.). De plus, l'importance que l'on reconnaît actuellement à la formation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire fait ressortir la nature identique de la fonction enseignante, qu'elle s'exerce au niveau primaire ou secondaire.

Les conditions de formation des enseignants doivent être profondément modifiées afin qu'ils soient des éducateurs, plus que des spécialistes de la transmission de connaissances.

La distinction qui existe actuellement entre l'éducation formelle et informelle, l'éducation à l'école et hors de l'école, l'éducation des enfants et celle des adultes est en train de s'estomper. Les enseignés formés aujourd'hui continueront à exercer leur profession au-delà de l'an 2000. C'est dans cette perspective que devrait être conçue leur formation.

La formation des éducateurs de demain devra être orientée dans deux directions : vers la spécialisation, vers les fonctions d'éducateurs-animateurs capables d'exercer leur activité professionnelle à la fois avec des enfants et avec des adultes, dans l'école et en dehors de l'école.

Mais les compétences requises à l'avenir dans le domaine de l'éducation sont loin de se limiter à cela. On aura besoin de spécialistes des matériels d'enseignement, des équipements autodidactiques, de l'utilisation des techniques éducatives, des auxiliaires audio-visuels, etc., comme aussi d'animateurs de centres communautaires, de psychologues, d'administrateurs d'un type nouveau, de spécialistes de l'analyse de systèmes, etc.

Dans les écoles normales récemment créées avec l'aide de l'Unesco dans six pays africains (Cameroun, Côte-d'Ivoire, Ethiopie, Libéria, Niger, Togo) il s'agit non seulement de former des maîtres d'école, mais de produire des éducateurs ruraux bien adaptés aux conditions locales dans lesquelles ils sont appelés à travailler, et capables de mettre sur pied et d'organiser toute une série d'activités de développement communautaire. Les institutions créées dans ces six pays poursuivent parallèlement deux objectifs :

- La formation d'instituteurs ruraux à la fois qualifiés pour l'éducation primaire adaptée à un pays essentiellement rural, et initiés aux activités d'animation en vue du développement communautaire de façon à y participer efficacement ;
- Une action de recyclage et de perfectionnement sur le personnel déjà en fonction : inspecteurs primaires, conseillers pédagogiques, professeurs de cours normaux, directeurs d'écoles et maîtres primaires de tous niveaux, afin de les informer sur la réforme pédagogique en cours et les initier aux nouvelles méthodes et techniques.

Faire appel, au côté des enseignants professionnels, à des auxiliaires (ouvriers, techniciens, cadres, etc.). Faire appel aussi au concours des élèves et étudiants : ils s'éduqueraient eux-mêmes tout en éduquant les autres.

Il faut accroître le nombre des auxiliaires bénévoles ou semi-bénévoles dans les activités scolaires et éducatives en général. Ces auxiliaires ont non seulement pour rôle d'assumer autant de responsabilité que possible dans les domaines qui ne relèvent pas de l'enseignement afin de « permettre aux enseignants d'enseigner », mais également de contribuer par leur expérience à la pratique de l'enseignement. A cet effet, ils doivent recevoir une courte formation complémentaire, nécessaire à l'exécution des tâches éducatives.

Cuba, par exemple, a organisé depuis 1961, un système de garderie d'enfants qui reçoit 50 000 enfants de moins de cinq ans ; au début, ces garderies étaient tenues presque entièrement par des femmes dépourvues de toute instruction scolaire, ou presque, à plus forte raison de toute formation spéciale de jardinières d'enfants. Ce

personnel para-professionnel n'avait pour lui que sa propre expérience et son empressement à recevoir une formation intensive en cours d'emploi.

Une autre forme d'aide est fournie par les parents qui participent aux travaux d'entretien des locaux scolaires et préscolaires : menuiserie, peinture, couture, jardinage, etc.

Contrairement aux pratiques traditionnelles, c'est à l'enseignement de s'adapter à l'enseigné, non à l'enseigné de se plier aux règles préétablies de l'enseignement.

La liberté de choix des élèves va nécessairement de pair avec l'acceptation de certaines responsabilités envers eux-mêmes et la collectivité scolaire. Ils doivent être encouragés dès leur plus jeune âge à participer à l'organisation de la vie scolaire. Ils devraient pouvoir discuter les règlements qui régissent leurs devoirs et leurs droits, et ces règlements devraient être graduellement assouplis.

Le même raisonnement s'applique au contenu de l'éducation et aux méthodes éducatives. L'enseigné, en particulier à l'âge adulte, doit être libre de choisir l'établissement d'enseignement qu'il désire fréquenter et le type de formation qu'il veut acquérir ; il doit pouvoir entrer dans le système éducatif au niveau qui lui convient et sélectionner les matières facultatives et complémentaires qui l'intéressent.

Toutefois, dans les établissements scolaires, l'ensemble des disciplines obligatoires, ou du moins une grande partie d'entre elles, sont déterminées en fonction des objectifs que l'établissement s'est fixé. Mais cela n'empêche nullement un élargissement des possibilités d'option individuelle.

On a de nombreux exemples d'institutions qui encouragent les enseignés à assumer la responsabilité de leur propre d'éducation. — Dans les Gesamtschulen de la République fédérale d'Allemagne, on s'efforce de stimuler chez les élèves la capacité de choisir leurs propres voies et de les amener à des formes de travail proches à la fois des études universitaires et d'une formation professionnelle moderne. Les élèves ne décident pas dès leur entrée à l'école la nature du diplôme qu'ils veulent acquérir.

L'enseignement comprend trois catégories de matières : les matières à option principales (Studienfächer) ; les matières complémentaires (Orientierungfächer) ; les matières fondamentales (Grundfächer). Les deux premières catégories (noyau) font partie de l'enseignement considéré comme nécessaire pour l'adaptation de l'élève à la société, mais sont cependant sujettes à options. La troisième seule est obligatoire pour tous et contient : formation civique et sociale, arts plastiques ou musique, gymnastique, religion. Cependant, il existe une certaine liberté de choix quant à l'importance du travail que l'on consacre à chaque branche.

Pour empêcher que le choix individuel des matières ne se fasse au detriment d'une formation necessaire aux besoins de la société, les élèves ont les obligations suivantes : d'une part, le noyau doit comprendre la langue maternelle, une langue étrangère et une science expérimentale.

Les enseignés, jeunes et adultes, doivent pouvoir exercer des responsabilités en tant que sujets, non seulement de leur propre éducation, mais de l'entreprise éducative dans son ensemble.

Le degré de participation à l'acte éducatif ne grandit pas seulement en fonction de l'âge du sujet, il diffère naturellement aussi selon les domaines : la responsabilité des apprenants est la plus grande pour tout ce qui concerne leurs intérêts sociaux, culturels ou matériels ; elle est moindre quand il s'agit de programmes et de méthodes, et ne peut être en général que plus restreinte pour ce qui est des questions financières et du recrutement des enseignants. La participation des élèves doit pouvoir s'exercer séparement, aussi bien qu'en association avec les enseignants, les parents et d'autres participants.

Certaines formes de participation (contrôle, cogestion, autogestion, etc.) existent au niveau des écoles primaires et communautaires, des établissements d'enseignement secondaire et technique, dans le cadre de certaines institutions pour l'éducation des adultes et d'organismes extérieurs aux institutions scolaires (au niveau national ou départemental) chargés des problèmes généraux (programmes éducatifs, recherches, promotion des enseignants, rémunération, investissement, etc.).

Mais c'est surtout au sein d'universités réparties dans le monde entier que l'on rencontre les expériences les plus intéressantes. Bien que les exemples soient encore peu nombreux, il est intéressant de noter dans quelles voies la participation progresse et à quels domaines elle s'étend.

Pendant longtemps, on a laissé aux étudiants le contrôle partiel ou total du secteur « social » : foyers étudiants, activités sportives, services sanitaires et auxiliaires. A part cela, on les « consultait » de temps à autre sur des questions de politique générale ou dans le cadre de comités spéciaux constitués pour proposer des réformes précises.

Au cours des dernières années, la représentation étudiante a gagné des secteurs et des échelons de la structure universitaire qui constituaient jusque-là un domaine réservé à quelques rares personnes réputées avoir l'expérience ou les qualifications requises. Les méthodes pédagogiques et les programmes d'études sont de plus en plus soumis aux mécanismes de la participation, cependant que la structure des principaux organes de direction (conseils de facultés, commissions nationales ou ministérielles) est remaniée de façon à admettre des représentants des étudiants.

Dans certains pays, les étudiants commencent à revendiquer, non sans un certain succès, leur représentation au sein des organes qui décident des admissions, des examens, du financement et de l'administration générale de l'éducation.

Il est intéressant de constater qu'en Asie, par exemple, l'organisation de la participation étudiante à la gestion des universités se développe et l'influence des étudiants — qu'elle soit directe (comme aux Philippines, en Inde et en Indonésie) ou indirecte (en Malaisie et en Thaïlande) — est sensible tant au niveau universitaire qu'au niveau national. ■

L'EDUCATION DES ADULTES ET LE CONCEPT DE L'EDUCATION PERMANENTE

Si je comprends bien vos intentions, nous allons essayer aujourd'hui de voir ensemble un peu plus clair dans ce concept de l'éducation permanente qui, en effet, présente pour nous tous une certaine confusion. Je me propose donc de vous présenter un certain nombre d'hypothèses et de suggestions à partir desquelles nous pourrons discuter.

Le terme "éducation permanente" recouvre des données souvent assez différentes. Parfois l'éducation permanente se réfère purement et simplement au domaine professionnel. Lorsqu'on analyse certains programmes qui reçoivent le nom d'éducation permanente, on s'aperçoit qu'il s'agit presque exclusivement ou de préparation à des métiers ou plus précisément de recyclage professionnel. Les informations dont je dispose me conduisent à penser que dans certains des programmes qui sont ici en cours de réalisation, éducation permanente signifie l'éducation des adultes dans un sens un peu plus élargi que la qualification professionnelle, mais cependant ne couvrant pas tout l'ensemble des dimensions de la personnalité. Puis, de plus en plus fréquemment, l'éducation permanente s'applique à toute une série de nouvelles préoccupations, de nouvelles recherches, de nouvelles réalisations aussi, qui ne sont pas synonymes de l'éducation des adultes, ni encore moins de la qualification professionnelle, mais qui traduisent le désir de susciter ce qu'on pourrait appeler d'une manière un peu ambitieuse un nouvel ordre éducatif, par opposition à ce qu'on pourrait nommer un désordre éducatif.

Ce sont là quelques éléments sur lesquels je crois, en effet, qu'il serait utile de porter notre attention. Car l'éducation permanente à ce niveau actuel de la réflexion et de l'action est une notion très complexe que l'on n'aura sans doute pas intérêt à simplifier trop rapidement. Les différentes composantes mentionnées ci-dessus ont toutes leur place dans le concept, mais il faudrait, me semble-t-il, les hiérarchiser, les situer exactement les unes par rapport aux autres. Une première acception de ce terme, celle qui est peut-être la plus répandue, qui se présente immédiatement à l'esprit et inspire déjà de nombreuses actions en de nombreux pays, c'est la notion que l'éducation de l'homme ne se termine pas avec la fin de la scolarité, que ce soit au niveau primaire ou secondaire, ni même avec l'enseignement poussé au niveau universitaire, mais qu'elle continue pendant toute la vie. C'est une interprétation du processus éducatif qui est désormais assez généralement acceptée et dont on trouve l'incarnation dans l'éducation des adultes.

2.-

Il y a donc une tendance naturelle à utiliser l'éducation permanente comme un nom nouveau pour un domaine d'action qui a déjà une solide tradition, celui de l'éducation des adultes. On peut y reconnaître cependant dans ce contexte particulier un élément qui est moins traditionnel, qui a son originalité et qui présente l'avantage de marquer ses distances à l'égard d'une conception étroite de l'éducation des adultes qui voudrait limiter son rôle à réparer les insuffisances de l'éducation première. Par là l'éducation des adultes rejoint dans une certaine mesure les thèses et les pratiques de la culture populaire et de l'éducation populaire. Lorsqu'on emploie ce terme "éducation permanente" on a bien l'intention de montrer qu'il ne s'agit pas seulement de reprendre ce que l'éducation première n'a pas été capable de vous apporter, mais, bien au delà, de poursuivre le processus éducatif pendant toute la vie. On insiste par là sur l'aspect dynamique de ce processus de l'éducation qui, d'une part, s'efforce de satisfaire les exigences profondes de la personnalité humaine dans son développement et sa progression et, d'autre part, vise à répondre aux demandes de plus en plus pressantes du monde en transformation. Chacun voit clairement aujourd'hui que la vie des individus, la vie des sociétés et la vie des peuples ne peuvent se satisfaire d'un niveau donné d'éducation, puisque les structures du monde sont en constante modification et que les acquisitions antérieures ne sont pas de nature à répondre aux sollicitations nouvelles.

C'est là la première acception de l'éducation permanente; mais, répétons-le, c'est une conception restreinte et limitée de cette notion. A présent, dans beaucoup de milieux, et notamment à l'Unesco, on cherche dans de nouvelles directions.

S'il est vrai que l'homme pendant toute sa vie peut et doit continuer à s'instruire, à se former, à se qualifier, à progresser dans l'ordre intellectuel, dans l'ordre sensible, dans l'ordre moral, dans ses relations avec autrui et avec la société prise dans son ensemble, si des structures d'éducation des adultes se développent assez nombreuses pour l'aider dans cet effort, il s'ensuit que tout l'ensemble de la pensée éducative et du processus éducatif doivent en être modifiés. Il apparaît clairement qu'on ne peut pas maintenir l'éducation telle qu'elle était autrefois pensée et telle qu'elle était pratiquée, si les conditions même de cette éducation sont changées. Si et lorsque l'être humain se trouve pendant toute sa vie dans un processus d'éducation ininterrompu, cela signifie inévitablement que l'éducation telle qu'elle est généralement mise en oeuvre, surtout au niveau de l'enfant et de l'adolescent, doit être modifiée dans ses fondements et son fonctionnement. Quel était en effet l'objectif fondamental de l'éducation aux niveaux primaire, secondaire et universitaire? Cet objectif était imposé par la division traditionnelle

et bien établie de la vie en deux périodes: une période de préparation à la vie et une période d'action.

Dans les sociétés primitives, la formation se fait par le milieu, par l'action des anciens, de ceux qui disposent du savoir et maîtrisent les techniques. Cette période de préparation prend fin à un moment donné de la vie qui est la période d'initiation. Une fois l'initiation accomplie, l'être humain est projeté dans un âge nouveau qui est l'âge adulte où il n'a plus qu'à s'y installer.

Dans nos sociétés, on a élaboré des rites de passage du même ordre, ce sont les examens et les diplômes. Ce sont eux qui mettent fin à un âge de l'existence, l'âge de préparation à la vie. Une fois l'examen final passé, à 15, 20 ou 25 ans selon les circonstances, l'homme était considéré comme équipé; il disposait du bagage intellectuel, de références, des termes, des comportements, des habitudes et des coutumes qui lui permettaient de jouer dans la société des adultes un rôle qui convenait, vaille que vaille, à ses capacités et à son statut social.

La vie était donc divisée en deux parties et le but de l'éducation première était d'équiper pour le restant de l'existence le futur adulte de tout ce dont il aurait besoin pendant le restant de sa vie pour jouer les rôles qui lui étaient attribués. En conséquence, toute l'éducation était mobilisée pour remplir le crâne des enfants des notions les plus abondantes possibles. Pendant toute la suite de ses jours, il devait tirer de ce capital qui avait été accumulé dans les différentes structures de son être, les références, les habitudes et les pratiques dont il avait besoin pour mener une vie convenable. Si au contraire il n'y a plus de terme, si on considère que pendant toute l'existence, l'homme peut et doit continuer à se former et à s'instruire, alors il n'y a plus de raison de charger sa cervelle pendant son enfance. Il n'y a plus de justification pour une telle opération: premièrement les connaissances accumulées seront souvent démodées après quelques années, n'auront plus aucune espèce de valeur. Il faudra qu'il modifie son savoir, étant donné que le monde actuellement évolue d'une façon tellement rapide qu'en l'espace de trois ou quatre ans, ce qui était considéré comme une connaissance assurée se trouve au contraire dépassé par les réalités. Les exemples de cette situation abondent aussi bien dans le domaine général de la connaissance scientifique que dans celui des techniques et des pratiques. Même si c'était possible d'assurer une accumulation de savoir, ce serait inutile puisque pendant tout le restant de sa vie, l'être humain aura la possibilité de se former, de s'instruire et d'aller aux sources d'information.

4.-

Dans cette perspective, le rôle de l'école est radicalement modifié. Elle cesse d'être une machine à remplir les cervelles, mais remplit aussi efficacement que possible la période préalable à la vraie éducation. Dans un système harmonieux d'éducation permanente, l'éducation au sens plein commence au delà de l'âge scolaire, après l'âge de l'université, lorsque l'homme devient le sujet de sa propre éducation et qu'il dispose des motivations nécessaires pour continuer à s'instruire et à se former. Si l'éducation des adultes atteint les dimensions souhaitables, l'éducation première intervient comme un prélude et non plus comme la période dans laquelle doit s'effectuer le principal du travail éducatif. Dès lors naturellement, tout le travail de l'enseignant et le contenu des programmes peuvent changer de nature. Il ne s'agit plus tellement par exemple d'enseigner des matières, mais d'équiper le futur adulte des instruments d'expression et de communication dont il aura besoin pendant toute sa vie. L'accent devra être mis par exemple sur la maîtrise du langage, le développement des capacités d'attention et d'observation, sur l'aptitude à se documenter (comment on se documente, où on va se documenter) et sur l'habitude de travailler en équipe. C'est la mise au point de ces structures qui l'aidera à mener ce travail de vraie éducation, dirigée vers lui-même, qui définit un mode adulte de vie. A ce moment, l'éducation permanente apparaît comme un effort pour repenser l'ensemble des structures éducatives et la succession dans le temps des différentes étapes de l'éducation. L'existence même d'une éducation des adultes ample et vigoureuse devra retentir sur toute la pensée et la pratique éducatives, d'abord sur l'université, puis sur l'école secondaire, puis sur l'école primaire et avant cela sur la famille et sur le milieu où cet effort éducatif se trouve inséré.

C'est une deuxième interprétation de l'éducation permanente qui, semble-t-il, correspond beaucoup mieux à la nature même de ce concept. A partir de là, l'ensemble des éducateurs et en premier lieu ceux qui ont affaire avec les adultes, sont entraînés à repenser, avec toute la vigueur et toute l'audace nécessaires quels sont les modes d'instruction et de formation qui conviennent aujourd'hui à tout individu depuis sa naissance jusqu'aux derniers jours de sa vie, et cela à travers les différentes étapes de son existence, dans une espèce de continuum logique et cohérent, où les âges se succèdent avec leur contenu, leur physionomie propres et leur pleine signification. En effet chacune des périodes que nous vivons a cette double caractéristique d'être en même temps un moment de la vie original, irremplaçable et une préparation pour les moments qui suivent. Chaque période de la vie a ce caractère ambivalent: pas seulement l'enfance, mais aussi l'adolescence, mais aussi les premiers moments de l'âge adulte, mais aussi la maturité et les périodes qui à la fois mettent un terme et apportent une conclusion à l'existence. Chacun de ces moments, chacune de ces phases doivent être vécus intensément. Chaque période devrait appor-

ter à l'être humain son contingent d'expériences, de plaisirs, de satisfactions et constituer une étape sur le long processus par lequel l'homme découvre la vérité de son être, grâce à une série de révélations. Et c'est dans la mesure où une période de la vie est vécue pleinement que l'individu se trouve préparé pour les autres périodes de sa vie. Il ne lui convient pas de se comporter comme s'il était en sursis d'une période ultérieure (ce qui constitue d'ailleurs une espèce de tromperie pour l'individu). Or, c'est ce qui arrive le plus souvent à l'enfant et à l'adolescent. L'éducation telle qu'elle se manifeste les brime, les limite dans leur essort et leurs dimensions, les empêche de vivre leur âge. Ils sont détournés d'assumer la période de la vie où ils se trouvent. Cette amère expérience suscite et développe une relation négative avec l'éducation qui, loin de leur paraître une source de joie et de réalisation personnelle, signifie pour eux une limitation de l'être. Dans le système éducatif, ils se sentent souvent comme dans une prison. Comment dans ces conditions ne pas aspirer et ne pas travailler à un renouvellement de la pensée et de l'action éducative. Une interprétation plus juste du déroulement de la vie dans ses différentes périodes introduit à une notion plus étendue et approfondie de l'éducation permanente qui dépasse l'éducation des adultes. Et pourtant, elle est toujours appelée à occuper une place centrale et à jouer un rôle décisif dans l'éducation permanente; en effet,sans la présence d'une éducation des adultes vivante et vigoureuse, on ne pourrait penser à introduire les réformes décisives de l'éducation première. Tout est lié, d'une manière organique. Sans une éducation des adultes riche de ressources et de possibilités couvrant l'ensemble des aspects de la personnalité, on ne peut entreprendre une sérieuse réforme de l'éducation et, réciproquement, une vraie réforme de l'éducation première doit normalement déboucher sur une éducation des adultes.

Voici maintenant d'autres aspects de l'éducation permanente qui, tout en étant moins fondamentaux, doivent également être pris en considération. Ce sont les conséquences inévitables de l'acceptation de ce principe d'une éducation continuée pendant toute la vie et répondant aux exigences successives des différents âges de la vie. En premier lieu on ne peut raisonnablement parler d'un âge de l'éducation, mais l'éducation si on y pense bien est une manière de vivre, une manière d'être au monde et, plus spécifiquement, une manière d'être éveillé au monde. Je ne vous apprendrai pas qu'on peut classer les individus en deux catégories: ceux qui sont éveillés et ceux qui dorment. Il y a les êtres qui sont attentifs et les êtres qui ne prêtent pas attention. Il y a ceux qui recherchent à tout prix une sécurité et des abris et ceux qui, au contraire, non seulement acceptent mais affrontent allègrement le risque, l'aventure et l'épreuve. Je dirais que le mode attentif d'être au monde, le mode non endormi, c'est le mode propre à l'éducation permanente, s'il est vrai que dans la perspective de l'éducation permanente l'être est at-

6.-

tentif aux différents moments de sa vie, aux différentes possibilités qui lui sont successivement offertes. Il se trouve dans un courant de vie, opposé à cette espèce de sommeil, plus ou moins déguisé, où se trouve l'homme qui, à un moment donné de sa vie, a arrêté de se former et qui se laisse aller tout doucement dans les différents conformismes ou dans les différentes structures toutes faites par lesquelles il n'a plus qu'à se laisser porter.

Une deuxième conséquence d'une grande portée, c'est la diminution de la notion d'échec et, parallèlement, de la notion de réussite. Il est clair que dans une conception fermée, limitée, du processus éducatif qui prend fin à un certain âge de la vie de l'homme et est marqué par ces rites d'initiation que peut signifier les examens ou les diplômes, ou tout autre modèle de sélection, il y a une séparation nette entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas; il y a ceux qui passent la porte et ceux qui restent en deçà; il y a les fortunés, ceux qui sautent 1 mètre 75 et réussissent, et les maladroits ou malchanceux, ceux qui sautent 1 mètre 74 ou moins et qui manquent l'obstacle. Ceux qui échouent à un mètre 74 seront ceux pendant toute leur vie qui auront manqué un mètre 74, qui n'ont pas réussi à passer le fil, comme si un être était défini par le moment particulier où il a réussi ou au contraire échoué à une certaine épreuve. Or c'est çà la situation de la plupart des hommes aujourd'hui dans nos sociétés. Ils sont marqués et orientés définitivement par des circonstances toutes particulières et très contingentes. Si au contraire, l'individu se trouve dans la réalité de son être et par le jeu de structures favorables dans un processus de formation permanente, de remise en question permanente, à ce moment là l'échec quel qu'il soit, prend un caractère relatif. L'être humain peut échouer dans une entreprise particulière, mais bien d'autres possibilités lui sont ouvertes, bien d'autres épreuves de lui-même sont à sa portée et il n'a plus le droit ni la nécessité de s'identifier avec un échec particulier. Il ne devient pas un échec, il a eu un échec qui vient prendre place parmi tous les autres échecs de la vie, de même qu'une réussite particulière prend sa place, elle aussi relative, dans l'ensemble des entreprises manquées ou réussies. Quand la réussite est institutionalisée, il arrive qu'elle devienne une prison aussi rigoureuse que l'échec et même quelquefois beaucoup plus irrémédiable. En effet, l'homme qui échoue est amené à se remettre en question, à s'interroger, tandis que l'homme qui réussit, et particulièrement s'il a sur lui la marque évidente de son succès, a la tentation de se croire embarqué pour le restant de ses jours dans la voie ouverte par la réussite d'un moment particulier. Si par contre l'être se trouve en situation d'interrogation permanente et d'éducation permanente, la réussite ou l'échec sont l'expression d'un moment particulier de la vie et perdent tout caractère d'absolu.

Ce qui importe, c'est la multiplication des possibilités d'expression sur le plan intellectuel, sur le plan affectif, sur le plan social, sur le plan de la profession, sur le plan des relations entre l'homme et la femme, entre les parents et les enfants, etc. Il y a un nombre illimité de situations où l'homme peut réussir ou échouer; l'essentiel est qu'il se trouve à l'égard de ces différentes occasions dans une attitude vivante, c'est-à-dire une attitude de veille, de vigilance et d'attention et non pas dans une attitude passive. Assurément, on ne peut ignorer entièrement la loi de sélection, ne serait-ce que pour répondre à la demande des entreprises industrielles, commerciales ou administratives qui ne témoignent aucune tendresse à l'égard des hommes. Elles n'attendent pas et ne font pas crédit; elles ne font pas confiance à l'homme et à la femme pour toute l'étendue de leur vie active, et au contraire exigent à un moment précis certains certificats, certaines preuves. Il y a là, dans les faits, une contradiction qu'on ne peut pas ignorer entre le développement de l'éducation permanente et les exigences de la sélection. Mais pour l'essentiel ce n'est pas aux éducateurs d'apporter les solutions; c'est aux utilisateurs de trouver les moyens qui leur permettront de recruter les hommes et les femmes dont ils auront besoin, mais à condition que rétrospectivement cette obligation d'une sélection à un moment donné n'intervienne pas en amont sur tout l'ensemble de la formation des êtres, laquelle obéit à d'autres lois. D'autre part, on peut imaginer des structures de sociétés comme on commence à voir les rudiments dans certaines sociétés socialistes, dans lesquelles après le moment de sélection, il y a toujours des portes ouvertes qui permettent à l'homme, qui a été choisi à un moment donné pour une certaine action, pour certaines fonctions, de se requalifier constamment pour d'autres fonctions et, d'autre part, de circuler d'une fonction à l'autre. Dans certains pays, au niveau des responsabilités politiques et sociales il y a une règle de rotation: personne ne peut occuper un poste important au delà d'un certain délai de plusieurs années. Passé ce délai, l'homme responsable doit changer de situation et occuper d'autres postes. Cette pratique peut se concevoir au niveau d'un grand nombre de structures sociales et économiques. Entre autres mesures, ceci permettrait une circulation entre les situations où la sélection d'un moment serait constamment remise en question et pourrait obéir aux critères de la compétence ou de la vocation manifestée au cours du travail, ou de l'intérêt ressenti par l'entreprise pour certains talents et capacités particuliers de leurs employés.

(Une autre conséquence très frappante de l'éducation permanente, c'est, me semble-t-il, qu'il sera possible beaucoup plus que par le passé, de tenir compte de l'originalité de chaque individu. Certes, nous sommes tous des semblables, nous avons tous en partage une commune nature humaine plus forte que toutes les différences, mais nous avons et sommes tous une histoire particulière, un destin particulier, une combinaison par-

ticulière d'une entière originalité. C'est ce qu'on ne verra jamais deux fois, comme dit le Poète: fortement semblables, mais puissamment particuliers. C'est l'originalité du destin humain, cette construction unique qui, à l'image de l'oeuvre d'art authentique, ne ressemble qu'à elle-même. L'homme sent plus ou moins clairement ce besoin d'occuper toutes les dimensions de cet être qui lui est donné et de cette vie qui lui est fournie. Il s'efforce parfois avec pleine conscience, parfois d'une façon confuse de sortir de cette espèce d'anonymat massif dans lequel il se trouve plongé et de refaire à son usage les modèles qui lui sont communiqués par le lieu, le temps, le type de civilisation où il a pris place. Ces modèles ne lui ressemblent et ne l'expriment que d'une façon partielle et ne tiennent pas compte de la richesse irremplaçable des éléments qui font qu'il est lui,et personne d'autre.)

Or l'enseignement tel qu'il fonctionne ignore cette donnée fondamentale du destin humain. Il néglige les particularités et fait abstraction des individualités. Le temps manque. La formation doit prendre place dans un nombre déterminé d'années, se terminer à un moment fixé sans tenir compte, par exemple, du fait qu'à intelligence et capacités égales, il y a des lents et des rapides, des individus qui sont en pleine possession d'eux-mêmes à 20 ans et d'autres qui doivent attendre jusqu'à 30 ans et au-delà. Les examens et les diplômes apportent une sérieuse contribution à cette entreprise de dépersonnalisation. Les critères dont ils s'inspirent, le plus souvent arbitraires, ont été conçus et élaborés, à un moment particulier, déjà ancien de nos histoires nationales, en fonction des exigences propres d'un certain type de société, de catégories de tempéraments et d'esprits qui n'ont rien d'universel. Dans un établissement scolaire, ce n'est pas tel ou tel individu, ce n'est pas Jean, Jacques, Paul, Pierre avec leur biologie propre, leur psychologie, leur sociologie, leur histoire et leur géographie, c'est-à-dire la réalité concrète de leur nature qui sont pris en considération, mais le fait que celui-là est bon élève et l'autre mauvais élève, qu'il y a des paresseux ou des "fumistes". etc. Ces données ne constituent que des approximations rudimentaires qui ne tiennent pas compte de l'être dans la vérité du moment et selon les lois de son développement. En fait, il faut toute une vie pour qu'un être prenne possession de lui-même, se révèle ce qu'il est. C'est une longue conquête dont l'oeuvre et la vie des grands artistes nous donnent le modèle le plus évident. Les grands artistes, que ce soit Matisse ou Picasso, Titien ou Rembrandt, ont connu une longue évolution. Dans une peinture de Rembrandt de sa trentième année, certes on voit déjà en oeuvre une nature exceptionnelle d'artiste et de peintre. Mais l'homme est encore absent. On sent l'école, on sent la formation, on sent l'atelier. C'est seulement plus tard, à partir de quarante ans, et plus nettement encore dans la dernière période de sa vie, l'homme, l'artiste et le peintre apparaissant réconciliés dans toutes leurs dimensions et dans l'en-

10.-

pes: Voilà autant de manifestations de l'esprit d'historicité. C'est cet esprit qui attribue la place qui lui revient, très importante, au temps et à la durée, et nous rend capables de déchiffrer le caractère historique de toute réalité. L'éducation a négligé cette dimension jusqu'à maintenant. Les connaissances communiquées aux jeunes enfants, c'est-à-dire aux futurs adultes, apparaissent généralement comme une révélation. Il est rare que l'enseignant pose son savoir dans son développement, dans son historicité.

Une deuxième conquête de l'esprit moderne, c'est l'esprit d'interrogation, de recherche, de remise en question. Le savant, le vrai, lorsqu'il entreprend une recherche, ne sait pas à l'avance ce qu'il va trouver. L'intérêt pour lui, ce n'est pas la possession d'un savoir, mais une fois qu'il détient un fragment de vérité, le considérer comme provisoire et entreprendre aussitôt d'aller au delà de ce qui est momentanément établi. C'est en cela que consiste l'esprit scientifique; c'est cela être savant; ne pas formuler de jugement avant vérification; c'est le contraire de l'esprit dogmatique. L'envers de l'esprit scientifique, c'est l'esprit de sécurité: en effet, l'esprit de sécurité refuse d'être mis en question, veut échapper au risque; il a soif de réponses, mais évite les questions fondamentales. Et combien d'êtres sont formés pour ne vivre qu'en accumulant les réponses et en établissant toute leur solidité sur les réponses reçues. Nous sommes là aux antipodes de l'esprit scientifique. Les vertus propres à l'esprit scientifique, c'est d'accepter allègrement la présence du risque, y compris celui de se tromper. L'éducation devrait aider à vivre à l'aise dans le risque et l'entraîner à considérer le risque comme une des chances de l'homme et pas comme un élément hostile ou nuisible. Une telle attitude ne sera possible que lorsque les sciences ne seront pas seulement des matières de programme, mais lorsque tout l'enseignement, dans ses méthodes et ses comportements, sera imprégné d'esprit scientifique.

Une troisième conquête de l'esprit devrait avoir sa place dans le processus éducatif permanent, c'est le sens du <u>relatif</u>. C'est là qu'aboutit normalement l'approfondissement du sens historique et le développement normal de l'esprit scientifique. Si la vérité, et même la raison sont des produits de l'histoire, si les connaissances sont provisoires et doivent être soumises constamment à examens et vérifications, la place de l'absolu se trouve singulièrement limitée. Chacun par son éducation devrait être entraîné systématiquement à ne pas situer ses croyances, ses convictions, ses idéologies, ses visions du monde, ses moeurs et ses coutumes, comme des modèles ou des règles valables pour les temps, tous les types de civilisation et tous les modèles d'existence. Comprendre et accepter la relativité des situations et des positions, par rapport au temps,

richissement, que signifie chacune des expressions particulières pour l'ensemble de la personnalité. Et plus un individu est riche de possibilités diverses, plus cela prend du temps pour leur donner à chacune d'elles le corps, l'esprit et l'âme qui leur conviennent. Sauf quelques individus d'une texture particulière comme Mozart, Raphaël et Watteau qui atteignent presqu'immédiatement leur paroxysme, l'histoire de Rembrandt est celle de tous. Chacun a dans l'esprit l'itinéraire d'un Picasso, d'un Beethoven ou d'un Goethe qui suivent plus ou moins des voies analogues.

Ce que l'expérience des créateurs de formes nous rend manifeste ne diffère pas, dans sa substance, du destin de chacun. Nous sommes embarqués dans la même aventure, celle de la condition humaine. C'est également à travers des étapes successives et après toute une série d'épreuves de tout ordre et de dialogues de soi-même, avec le monde et avec soi-même, que l'homme se découvre et manifeste sa puissante originalité, à condition que celle-ci n'ait pas été brimée ou coupée trop tôt, qu'elle n'ait pas été supprimée, tyranisée par des modèles tout puissants, tels que ceux que l'école lui impose. C'est à une petite minorité que convient le modèle intellectuel traditionnel, un modèle d'ailleurs limité et qui ne tient compte que d'une manière toute imparfaite des vraies ressources de l'esprit.

'Par l'éducation permanente, on arrivera progressivement à respecter davantage l'être humain, à être moins impitoyable, moins tyrannique à son égard et à donner la place qui leur revient aux gens les plus différents.'

Enfin, grâce à l'éducation permanente, certaines conquêtes décisives de l'esprit moderne pourront entrer dans les fibres de chaque individu, dans son esprit et dans ses moeurs. Quelles sont ces acquisitions majeures de l'esprit moderne depuis cent cinquante ans? Il y a trois aspects sur lesquels je voudrais insister rapidement. Il y a l'historicité, il y a l'esprit scientifique, il y a le relatif.

Historicité: prendre conscience qu'en fin de compte les éléments de la connaissance ne sont pas des objets de révélation, ni même que la raison connaissante soit une donnée toute faite; accepter que l'accès au savoir soit le produit d'une conquête, mais d'une conquête provisoire; reconnaître dans la part de vérité qu'on détient, le travail des générations; situer le savoir d'une époque et le savoir d'un individu à son moment de l'évolution des idées, des instruments de perception et d'élaboration, se situer soi-même dans la succession des périodes et des éta-

aux lieux, aux âges et aux particularités de vision, devrait être un des objectifs principaux de l'action éducative. Cela conduit à accepter les différences non seulement comme une nécessité avec laquelle il faut compter, mais comme une source d'enrichissement commun.

A ce qu'on voit, l'éducation permanente peut et doit assimiler ces conquêtes essentielles de l'esprit moderne, les introduire dans la vision et le comportement des êtres. La plupart d'entre nous vivons encore selon des modèles archaïques, je dirais presque moyennageux, de type métaphysique; nous n'avons pas encore réussi à nous installer résolument dans le mouvement de l'aventure intellectuelle, dans l'univers de la recherche et de la remise en question. C'est à regret, comme des animaux rétifs que le temps nous entraîne, comme si nous essayions d'en freiner le mouvement et de faire obstacle à son oeuvre. La plupart des êtres sont déçus de la réalité ou désarçonnés lorsqu'ils sont contredits dans leur vision et leur interprétation de la réalité par l'évolution du monde; parce que les réponses auxquelles ils étaient accrochés ne sont plus valides, ils perdent pied. Faute d'entraînement, ils ne sont pas préparés à mettre leur vraie grandeur et leur vraie force dans l'acte de chercher; ils n'ont pas conscience que c'est là que se trouve l'intérêt principal de la vie. Par l'éducation permanente, il sera possible progressivement de mettre à la disposition de chacun cet instrument, cet état d'esprit, cette attitude à l'égard de la vie et de la vérité. Il apparaît donc qu'il s'agit d'un concept beaucoup plus riche et plus ample que la pure et simple éducation des adultes et à plus forte raison qu'une interprétation limitée de l'éducation des adultes. C'est une conception et une interprétation nouvelles du processus éducatif; c'est même une lecture nouvelle du destin humain qui substitue la conquête constante de soi-même à l'installation dans une sécurité trompeuse; c'est en même temps un guide pour l'action, puisque grâce aux principes d'une éducation permanente on dispose d'orientations définies pour entreprendre les réformes de l'éducation qui s'imposent dans une optique vivante, intelligente et constructive de l'action éducative; c'est aussi dans une grande mesure cette conception qui permettra de remettre l'homme dans la réalité de son destin moderne et dans le mouvement vrai de l'esprit moderne.

Paul Lengrand,
ICEA-Montréal, - mars 1969.

INSTITUT CANADIEN D'EDUCATION DES ADULTES

506 est, rue Sainte-Catherine - suite 800

MONTREAL 132 - Québec - 842-2766

UNIVERSITE DE MONTREAL

QU'EST-CE QUE LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE?

EN S'INSPIRANT DE LA PENSEE DE CARL ROGERS QUELLES TRANSFORMATIONS PEUT-ELLE APPORTER DANS LES RAPPORTS FAMILIAUX?

par

Rollande Durand

Travail présenté à la Section d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation dans le cadre des activités du certificat. Cours EAN 3430, L'apprenant et le changement, donné par Céline Rivest.

Hiver 1983

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION

- Présence du changement dans l'univers
- Place de l'homme dans le cosmos

2. LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE

- L'homme considéré dans sa Totalité
- L'homme considéré dans son Unicité
- Buts
- Représentants de ce courant

3. THEORIE DE CARL ROGERS

- Sa conception de l'homme
  .. Tendance à l'actualisation
  .. Processus organismique d'évaluation
- Caractéristiques de sa théorie
  .. Transparence
  .. Liberté
  .. Responsabilité
  .. Confiance
- Application dans la vie familiale
  .. Expression des sentiments réels
  .. Authenticité
  .. Amélioration de la communication
  .. Acceptation de l'indépendance de l'autre

4. CONCLUSION

5. REFERENCES

1. INTRODUCTION

Selon la théorie la plus répandue, l'univers était à l'origine une boule de matière tellement dense qu'elle a explosé! Des particules ont été projetées vers les quatre coins de l'univers. L'expansion du Cosmos débutait; des gaz se condensèrent pour former galaxies, étoiles et nébuleuses de toutes sortes. A l'intérieur de notre système solaire, une petite planète bleue, appelée terre, n'échappe pas à ce changement perpétuel. A cause de l'activité intense de son noyau central, son relief se modifie continuellement. Il en est de même pour tous les astres cosmiques. Rien n'est immobile!

L'être humain, étant une partie de ce grand tout, est également soumis à cette loi universelle. Il doit vivre le changement quotidiennement. Comme la famille joue encore un "rôle clef" dans notre société nord-américaine, j'aimerais étudier la façon dont la personne vit le changement au sein de la cellule familiale. C'est à travers la théorie dite "approche humaniste" que je vais poursuivre ma recherche.

Qu'est-ce donc que la psychologie humaniste, et selon Carl Rogers, un des promoteurs et représentants de ce courant, quelles transformations l'application de cette théorie, peut-elle apporter dans les rapports familiaux?

2. LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE

La psychologie humaniste est celle qui considère l'homme dans sa TOTALITE, dans son UNICITE.

Totalité

C'est un homme "agrandi" que présente l'approche humaniste, non pas un homme réduit à ses mécanismes, à ses pulsions, à ses motivations inconscientes, à ses conditionnements, à son intellect ou encore à sa rentabilité économique. Elle ne veut pas d'un être compartimenté, sans cesse tiraillé dans toutes les réalités de sa vie: morale et monde des affaires, religieux et vie quotidienne, amour des siens et accaparement par le travail. Elle veut nous présenter un être par rapport à lui-même, à ce qu'il vit intérieurement, avec ses propres valeurs, avec son mode de comportement personnel, avec les relations interpersonnelles qu'il doit vivre continuellement. "La psychologie humaniste, selon Sidney Jourard, s'occupe donc des aspects les plus fondamentaux du 'comportement humain', soit ceux de ses potentialités et de ses relations-au-monde.[1]

Unicité

L'homme est un tout et non une partie. Il est source de richesses. Je ne peux séparer ses instincts, ses réactions de sa personne. C'est une personne totale qui vit de façon unique une relation particulière avec son entourage. Tout dépend de l'expérience vécue. Je ne peux même pas me permettre de prédire sa réaction dans une circonstance quelconque, puisque, d'une part l'être humain est sans cesse changeant et que, d'autre part

---

1 JOURARD, Sidney M., La transparence de Soi, p. 258.

les réactions varient d'une personne à l'autre. Chaque être est unique et réagit à toute situation de manière exclusive. C'est pourquoi, il faut respecter chaque personne, enfant... adolescent... adulte ou vieillard, dans son entité, dans sa grandeur, dans ses possibilités. Chacun, indépendamment de son âge, a droit à notre respect.

Buts

La psychologie humaniste traite des qualités distinctives et des caractéristiques qui rendent humain l'être humain. Son intérêt est basé sur les capacités et potentialités humaines, c'est-à-dire la créativité, l'amour, le moi, la croissance, la transcendance de soi, l'autonomie, la liberté, la responsabilité, l'actualisation de soi, etc...

Elle vise essentiellement à apporter un "plus être" dans tous les secteurs de la vie humaine.

Représentants de ce courant

Parmi les personnes qui ont travaillé à l'élaboration et à la mise en application de cette pensée, il faut citer: Carl Jung, Karen Horney, Erich Fromm, Kurt Goldstein, Henry Murray, Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers, Clark Moustakas, Anthony Sutich, Marilyn Ferguson, Gail Sheehy, Sidney Jourard, etc... Je me suis centrée sur la pensée de Carl Rogers et inspirée de ses deux volumes: "Le développement de la personne" et "Liberté pour apprendre".

3. THEORIE DE CARL ROGERS

- Sa conception de l'homme

Rogers a une conception fondamentale de l'homme, de ses qualités à sa naissanceet de ses capacités de devenir. Aussi

ses principes visent-ils à faire le lien entre les potentialités de l'enfant et l'épanouissement de l'adulte. Selon l'auteur, l'homme naît doué de deux qualités:

- une tendance à l'actualisation:

  L'être humain possède en lui-même la capacité de s'actualiser, i.e. de se développer, de se réaliser et en même temps la tendance à exercer cette capacité. En effet, selon Rogers,

  > "L'être humain a la capacité latente, sinon manifeste, de se développer, de se comprendre lui-même et de résoudre ses problèmes à suffisance pour la satisfaction et l'efficacité nécessaire au fonctionnement adéquat." [2]

  L'individu a une volonté inhérente de se développer. Il n'a pas besoin de stimuli extérieurs, car de par lui-même il veut croître en maturité.

- un processus organismique d'évaluation

  L'homme jouirait d'une deuxième qualité, à savoir un processus organismique d'évaluation. Organismique tient à la fois du physique et du psychique. Ce processus permet à l'individu de savoir ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas, autant au point de vue physique que psychique puisque selon l'auteur, les deux processus se développent parallèlement. Si l'individu peut connaître les besoins de son corps, (j'ai faim... j"ai sommeil...) pourquoi ne connaîtrait-il pas ses besoins psychiques? (Telle valeur me dicte telle conduite). Carl Rogers dans son livre "Le développement de la personne", nous dit bien que

  > "L'organisme est capable de pondérer chaque excitation, chaque besoin et chaque exigence, leurs intensités et importances relatives, et, à partir de

---

2 ROGERS, C., KINGET, M., Psychothérapie et Relations Humaines, vol. I, I.R.P., Montréal, 1969, p. 28.

> *cette estimation et de ce calcul délicat, découvrir l'attitude qui serait la plus appropriée à satisfaire tous ses besoins dans cette situation".* [3]

La conception de Rogers est donc centrée essentiellement sur la personne elle-même. Le MOI est le pivot de l'activité. C'est lui qui avertit l'être de ce qui est bon ou non pour lui, et de la direction du comportement à prendre.

> *"Dans la mesure ou l'homme gardera libre le contact avec ce processus d'évaluation qui se trouve en lui, il se comportera selon des modes qui l'épanouiront"* [4].

- *Caractéristiques de sa théorie*

.. *La transparence:*

La théorie humaniste rogérienne invite la personne à exprimer ses sentiments réels en toute sincérité, sans masque, sans façade. Elle suppose qu'on ne déguise pas ses sentiments en jugements ou encore en les attribuant à autrui. Etre transparent devient un appel à laisser tomber les prétentions, les défenses, les dissimulations. Etre authentique, ou être soi-même dans ses relations avec les autres, implique de ne pas hésiter à faire les premiers pas, sachant bien que dans la mesure où l'on est disposé à s'accepter soi-même, dans la même mesure l'on permettra aux autres d'être eux-mêmes.

.. *La liberté*

Jourard nous dit de la liberté, qu'elle est "La capacité de l'homme à prendre sa vie en main. C'est l'homme qui se choisit

---

3 ROGERS, C., *Développement de la personne*, p. 144.

4 ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*, p. 256.

en posant les mille et une actions de sa vie" [5].

Il s'agit avant tout d'une liberté intérieure, quelque chose qui existe dans la personne vivante indépendamment des choix extérieurs. Etre libre consiste à choisir dans n'importe quelles circonstances sa propre attitude, sa propre voie. La liberté existe vraiment. J'ai la chance de choisir consciemment entre les multiples possibilités qui s'offrent à moi. Il va de soi que pour vivre authentiquement et effectuer certains changements, le sujet doit se sentir libre de reconnaître et d'élaborer ses expériences et ses sentiments personnels comme il l'entend. Il doit "vivre son expérience", c'est-à-dire prendre pleinement conscience de ses sentiments, pensées et désirs sans devoir recourir à des manoeuvres défensives ou imposées.

.. La responabilité

La liberté d'être soi-même est une liberté lourde de responsabilité. En choisissant les buts qu'il désire atteindre personnellement, l'individu devient responsable de lui-même. Il décide des activités, des solutions, des comportements qui pour lui ont un sens et qui correspondent à ses valeurs. Evidemment, la personne responsable doit subir les conséquences de ses choix. La décision peut parfois être erronnée, mais c'est à travers l'expérience vécue que l'être parvient à découvrir la solution satisfaisante. "En devenant libre, dit Jourard, l'homme se voit incomber la responsabilité de se développer, d'être plus"[6].

Puisque la personne se crée de nouvelles valeurs, elle devient responsable de l'actualisation en elle de ces valeurs.

---

5 JOURARD, Sidney M., La transparence de soi, p. 266.

6 Ibid., p. 267.

Cette responsabilité n'est pas sans exiger beaucoup de courage. En prenant la décision de s'assumer entièrement, l'être abandonne le mur de sécurité qu'on avait dressé autour de lui; il doit graduellement se détacher du conformisme et trouver une solution plus créatrice; il doit même souvent faire face à la désapprobation de ses proches, situation parfois déchirante, mais quel défi à relever!

.. La confiance

> "La nature fondamentale de l'être humain, quand il fonctionne librement, est constructive et digne de confiance" [7].

En effet, ce qui est particulièrement frappant dans l'attitude de Rogers, c'est la grande confiance qu'il met dans l'individu. Une fois dégagé des mécanismes de défense qui voilent les véritables aspirations du moi, l'être peut faire pleinement confiance à sa conscience, à son organisme qui devient capable de choisir une conduite satisfaisante dans chaque situation existentielle; confiance dans ses sentiments qui sont exprimés au moment où ils sont ressentis, qu'ils soient positifs ou négatifs; confiance en ses réactions qui découleront des sentiments éprouvés, et confiance dans les solutions choisies puisqu'elles correspondent aux besoins profonds déterminés par l'expérience du moment présent. Cette confiance vient peut-être du fait que l'échec n'existe pas en lui-même, puisque toute expérience apporte des résultats; il nous enseigne quelque chose. Ceci rejoint la pensée de Marilyn Ferguson lorsqu'elle nous dit: "Tout événement, même négatif, porte en lui une occasion d'apprendre et de faciliter notre quête. Notre vie est expérimentation, exploration" [8].

---

7 ROGERS, C., Le Développement de la personne, p. 148.

8 FERGUSON, Marilyn, Les enfants du Verseau, Calmann-Lévy, 1981

- Application dans la vie familiale

Toutes ces caractéristiques qui constituent la psychologie humaniste, laquelle est centrée essentiellement sur la personne, amènent conséquemment des changements profonds dans la relation familiale.

.. Expression des sentiments réels

A mon avis, rien n'est plus sain que d'exprimer ses sentiments réels à l'intérieur de la famille! L'approche humaniste favorise cette tendance et invite la personne à laisser tomber le masque qu'elle porte vis-à-vis son entourage, pour enfin libérer son moi profond.

Une mère exaspérée des traîneries de son enfant exprime son mécontentement; le mari, jouant avec ses enfants, ne craint plus d'extérioriser sa joie de vivre avec les siens; l'étudiant, qui rapporte un mauvais bulletin, a le droit de manifester son amère déception.

Ainsi, enfants, mari et femme se rapprochent les uns des autres. Il semble qu'un plus grand respect s'instalLe au foyer, chacun se sent écouté, sans pour autant être obligé d'épouser l'opinion de l'autre; chacun réalise qu'il occupe une place de choix dans la famille.

L'approche humaniste est basée sur le "moment présent" et non sur l'hier qui n'est plus, ni sur le demain qui n'est pas. Chaque membre s'efforce d'exprimer ses sentiments au moment même où ils sont ressentis; autrement les sentiments inexprimés s'accumulent jusqu'à un point d'explosion et éclatent apparemment pour une peccadille. Que de changements dans la famille lorsque les conflits sont réglés sur le champ et que tout refoulement est ainsi évité!

.. Authenticité

Carl Rogers nous invite à être tout-à-fait Nous-Mêmes! Il n'est plus question de camouflage, de rôle, de prétention, de jeu; chacun "EST" tout simplement, avec son bagage de forces, de faiblesses, d'élan, d'inquiétudes. S'accepter tel que l'on est et se montrer sous son vrai jour risque parfois de faire "boule de neige" et d'entraîner les autres dans le même sillage.

Pouvoir être "vrai" avec les personnes les plus près de soi, quel réconfort! Se libérer enfin de cette cuirasse, que la vie avec ses obligations force parfois à endosser, pour se laisser aller à se faire découvrir et à découvrir l'autre, quelle profonde satisfaction!

Cette façon d'être met un terme aux accusations portées contre l'autre. On ne peut juger les sentiments; ils existent c'est tout. Chacun se sent à l'aise d'exprimer toute la gamme de ses émotions sans avoir toujours présente, la crainte d'être mal perçu et aussi celle d'être jugé.

D'ailleurs je ne crois pas que la découverte d'un sentiment chez l'autre puisse détruire une relation, au contraire cette découverte devient souvent l'occasion d'un dialogue, d'une compréhension, d'une ouverture plus grande!

.. Amélioration de la communication

L'approche humaniste qui prône cette expression de soi-même, favorise sans conteste la communication entre les membres d'une même famille, communication se manifestant dans les deux sens. Si je comprends à fond les pensées et les sentiments de l'autre, à mon tour par mon attitude authentique, je recevrai la même compréhension. C'est seulement lorsque l'être est libéré de ses mécanismes de défense qu'il lui devient

possible d'être à l'écoute de l'autre et de voir comment apparaît la vie aux yeux de cette autre personne.

Quelques exemples de la vie quotidienne illustrent la communication qui peut s'établir lorsque des êtres acceptent de se dévoiler franchement et de se mettre à l'écoute de l'autre.

- Roselyne, mère, exprime ses besoins de travailler à l'extérieur du foyer; avec son conjoint et ses enfants, elle essaie de trouver une solution qui respectera les aspirations de tous et chacun. Cette ouverture aux autres crée une atmosphère de respect qui favorisera des échanges subséquents.
- Eric, jeune garçon de 13 ans, manifeste à son père son désir de le voir plus présent à la maison. Ce dernier essaie de se mettre à la place de son fils pour comprendre ce qu'il peut ressentir.
- Maude transmet à ses parents son désir d'indépendance en voulant elle-même faire l'achat de ses vêtements. La théorie humaniste suggérera de faire confiance à Maude et de lui donner la possibilité de choisir selon ses goûts personnels.

L'expression des aspirations réelles de chaque personne favorise vraiment la communication entre le groupe familial et permet à chacun de mieux se réaliser.

Il est important de noter que chaque membre, aussi bien les enfants que les adultes, peut s'exprimer pleinement. Ainsi l'enfant prend conscience de l'importance de sa propre personne. Il est membre à part entière dans la famille et ses sentiments, différents ou non des autres, ont une grande valeur pour ses parents!

.. Acceptation de l'indépendance de l'autre

Cette façon de permettre à l'individu d'avoir ses pensées, ses idées, et ses sentiments "en propre", amène à considérer chaque membre de la famille comme une personne indépendante.

Il est difficile de mesurer la pression énorme que nous faisons peser sur notre conjoint ou sur nos enfants. Malgré nous, que de fois nous essayons d'établir un certain conformisme dans notre famille; conformisme dans les valeurs, les goûts, les modes de penser! Pourtant, à la réflexion, nous réalisons bien que chaque être, même s'il habite le même toit, est tout à fait différent dans ses aspirations et ses modes d'expression. Lorsqu'une personne est sensible à ce qu'elle ressent intérieurement, elle est davantage portée à accepter autrui avec l'expérience différente qu'elle vit. Dans la mesure où je peux faire confiance en mes propres sentiments, à mes propres réactions, je deviens plus apte à faire confiance à mon conjoint, à mes enfants, plus apte à accepter les valeurs uniques qui existent dans ces autres personnes.

Ainsi, chacun évolue dans le respect de soi-même comme "personne unique".

4. CONCLUSION

Je crois que l'approche humaniste par ses caractéristiques de transparence, de liberté, de responsabilité et de confiance, apporte une grande satisfaction dans les rapports familiaux. Elle permet à chacun de ses membres de s'exprimer librement, qu'importe la diversité ou le degré d'intensité des émotions; la crainte de jugements évaluants n'existant plus, l'on apprend à se faire confiance.

Etant davantage à l'écoute de soi et de l'autre, l'appro-

che humaniste favorise une meilleure communication entre tous les membres de la famille. Enfin, en s'acceptant tel que l'on est, en dévoilant son vrai moi, on risque de percevoir une attitude semblable chez les autres!

Ainsi donc, la famille devient un lieu de rencontre de personnes "indépendantes" et "uniques", liées par une grande compréhension mutuelle et par un but peut-être identique, qui est selon Carl Rogers "... celui de faciliter pour chacun des membres de la famille la possibilité de se découvrir et de devenir lui-même"[9].

---

9 ROGERS, Carl, Le Développement de la personne, p. 228.

OUVRAGES CONSULTES

FERGUSON, Marilyn, Les Enfants du Verseau, Calmann-Levy, 1981.

JOURARD, Sydney M., La transparence de soi, Québec, Les Editions Saint-Yves Inc., 1977.

ROGERS, Carl R., Le développement de la personne, Bordas Dunod Montréal Inc., 1976.

ROGERS, Carl R., Liberté pour apprendre, Paris, Bordas 1976.

LA NATURE DE L'EDUCATION DES ADULTES: APPRECIATION DE L'OEUVRE DE ALLEN TOUGH

par: Grégoire Côté
Monique Paquin-Blais
Nicole Tremblay-Foucher

Section andragogie
Faculté des Sciences de L'éducation
Université de Montréal

Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle, février 1977, vol. 12, no 4.

An appreciation from Québec of the path-breaking research conducted by Allen Tough of the Ontario Institute for Studies in Education in the field of adult education today.

Introduction

Les adultes étudient en dehors du cadre traditionnel des institutions scolaires. Les autodidactes, par exemple, ont toujours existé bien que, même aujourd'hui, on ne soit pas toujours en mesure d'évaluer l'importance de ce phénomène dans notre milieu. Allen Tough dans *The Adult's Learning Projects*, nous fait prendre conscience que les projets d'apprentissage sont importants et répandus dans la société (que ces projets soient de type autodidacte (self-planned) ou d'un genre différent).

Dans les pages qui suivent nous allons regarder pourquoi Tough est devenu un leader en éducation des adultes et tenter de comparer son approche avec celle d'autres leaders. Nous nous arrêterons ensuite à la définition qu'il a faite du projet d'apprentissage pour ensuite analyser avec lui pourquoi les gens étudient, comment ils le font et quelle aide ils obtiennent dans la réalisation de leurs projets. Nous terminerons par un aperçu de divers moyens et services qui, dans l'avenir, devront être mis à la disposition de l'étudiant adulte afin de faciliter son apprentissage.

Un Leader: Allen Tough

Certaines recherches ont été effectuées chez les adultes dans le but de mieux connaître les apprentissages réalisés dans le cadre d'organismes et d'institutions offrant des cours à leur intention. Ces recherches étaient en fait des analyses de clientèle dont le principal mérite était de faire connaître les caractéristiques des adultes qui fréquentent les institutions. Mais elles n'assuraient pas pour autant une meilleure compréhension du processus (du comment) de l'apprentissage chez l'adulte.

C'est Brunner qui a été le premier à réaliser l'impasse dans laquelle on se retrouverait si on continuait à prendre comme point de départ les institutions plutôt que l'adulte-étudiant. Parallèlement, Cyril O. Houle s'interrogeait sur les raisons qui poussent les gens à étudier. La recherche qu'il amorçait alors était un tournant et ouvrait une

voie nouvelle. Il arrive à présenter une certaine typologie de l'étudiant adulte:

— Certains sont centrés sur des objectifs: ceux pour qui l'éducation est un moyen d'atteindre certains buts bien définis.

— Certains sont centrés sur des activités: ceux qui utilisent l'éducation des adultes pour satisfaire des besoins sociaux.

— Certains sont centrés sur l'apprentissage: ceux qui recherchent la connaissance pour elle-même.

Dans le prolongement des recherches de Cyril O. Houle, Tough va plus loin en se demandant quoi, pourquoi et comment les gens étudient et quelle aide ils obtiennent pour apprendre. En répondant à ces questions il montre clairement qu'une bonne partie de la population n'utilise pas les approches traditionnelles (dans le cadre d'institutions). Il a pu arriver à cette conclusion à la suite des enquêtes et des entrevues qu'il a faites au moment de sa thèse en 1963 alors qu'il s'intéressait au comportement des adultes qui planifiaient leur propre projet d'apprentissage. Depuis 1966, il continue d'approfondir ce champ d'intérêt au sein d'une équipe du département d'éducation des adultes "L'Ontario Institute for Studies in Education" (OISE). Les enquêtes effectuées auprès d'adultes (à l'aide d'entrevues, de questionnaires) lui ont permis d'établir des critères quantitatifs facilitant la définition concrète d'un projet d'apprentissage chez les adultes. L'établissement de ces critères a permis à d'autres personnes de poursuivre l'enquête de Tough dans d'autres milieux. Sept études subséquentes ont utilisé le modèle élaboré par Tough. Ces études révèlent toutes que les projets d'apprentissage sont importants chez les adultes. Le nombre d'heures qu'on y consacre varie cependant beaucoup. Mais de toutes ces études, il ressort que les projets auto-planifiés sont les plus répandus et les projets menés en vue de l'obtention de crédits sont les moins nombreux.

Tough présente une approche nouvelle du phénomène d'apprentissage en définissant un cadre théorique des projets d'apprentissage qui permettrait de partir de l'étudiant comme champ d'étude plutôt que de l'institution. C'est à ce niveau qu'il s'avère un leader en éducation des adultes.

Une vision optimiste de l'homme:

Rogers est sans doute celui qui a le plus contribué à une vision nouvelle de l'apprentissage en faisant un parallèle entre sa forme de thérapie centrée sur le client et un enseignement centré sur l'étudiant. Tough et Rogers se rejoignent dans une vision positive de l'homme.

Après avoir réalisé la quantité de projets d'apprentissage qui ont cours dans la société, Tough constate que dans une société qui permet l'assouvissement des besoins primaires et fondamentaux, les personnes tendent vers une plus grande réalisation de leur potentiel. Maslow a parlé de "self-actualization" et Rogers de "fully functioning person". Quand Tough montre qu'un projet d'apprentissage est souvent motivé par un besoin de s'adapter à une situation nouvelle (promotion, changement d'emploi, problème personnel) il enrichit concrètement l'idée émise par Rogers à l'effet que "le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut être que de faciliter le changement et l'apprentissage"[1] puisque "enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas".[2]

De plus, sans décrier l'école-institution complice du système comme Ivan Illich l'a fait, il souligne, chiffres à l'appui, que l'école par les exigences qu'elle pose et les papiers et crédits qu'elle décerne ne sert qu'une très faible partie de la clientèle adulte. Ce qui n'empêche pas les projets d'apprentissage d'être répandus et importants dans notre société. Ces constatations nous invitent à être plus créatifs quant aux moyens à trouver pour aider les gens qui réalisent des projets d'apprentissage. Tough suggère, des moyens susceptibles d'aider l'adulte qui apprend en dehors du réseau des institutions scolaires: banques de ressources humaines, ordinateurs qui indiquent les diverses sources d'information sur un thème donné, rencontres entre pairs s'intéressant à un même sujet. Des suggestions semblables ont été faites par Ivan Illich dans *Une Société sans école* mais elles prennent une connotation différente chez Tough puisqu'elles s'appuient sur des faits alors que chez Illich elles donnent l'impression de découler d'une idéologie.

Développement

I-Définition d'un projet d'apprentissage:

Tough définit ainsi le projet d'apprentissage:

> Une série d'épisodes inter-reliés, totalisant au moins 7 heures sur une période d'au plus 6 mois. Dans chaque épisode, plus de la moitié de la motivation de la personne est d'acquérir et de retenir certaines connaissances ou habiletés clairement définies ou encore de produire un changement durable en elle-même.

Pour bien comprendre cette définition, il faut préciser chacun des éléments qui la composent.

1. Episode:

C'est le concept sur lequel se fonde la notion temporelle du projet d'apprentissage. Tough l'a choisi parce qu'il correspond à une réalité de tous les jours. En effet, les activités d'une journée se découpent en épisodes qui sont facilement identifiables. Mais pour qu'une épisode soit reconnu comme faisant partie d'un projet d'apprentissage, il doit répondre aux critères suivants:

— il doit avoir un début et une fin délimitée dans le temps;

— à travers tous les épisodes d'un même projet, l'intention reste la même;

— l'épisode ne doit pas être interrompu plus de 2 à 3 minutes;

— en moyenne, l'épisode représente une période de 30 à 60 minutes.

2. Acquérir et retenir:

La personne qui acquiert des connaissances ou des habiletés doit vouloir les retenir pour une période d'au moins deux jours. Ce critère arbitraire peut faire sourire. Il a été choisi pour éviter de considérer comme projet d'apprentissage des apprentissages centrés sur un but bien immédiat et qui disparaîtront une fois ce but atteint. C'est le cas des personnes qui se documentent sur les automobiles en vue d'un achat prochain. De toute façon, même une personne passant un mois à lire des publications sur les automobiles ne serait pas en projet d'apprentissage si plus de la moitié de sa motivation première

n'était pas de retenir les connaissances acquises comme nous allons le voir maintenant.

3. Plus de la moitié de la motivation de la personne:

Ceci suppose qu'au point de départ l'apprentissage qu'une personne veut réaliser est clair et défini. Si son intention d'acquérir et de retenir des connaissances est plus forte que toutes ses autres motivations mises ensemble, on peut considérer ce projet comme un projet "délibéré" d'apprentissage. Mais comment déterminer si plus de la moitié de la motivation d'une personne est d'acquérir et de retenir certaines connaissances et habiletés? Tough le mesure par des questions posées aux apprenants, questions qui ont trait aux raisons qui les poussent à apprendre. Les apprenants ont à évaluer en pourcentage l'importance qu'ils accordent à chacune de ces raisons. Voici une illustration (tableau I). Quatre femmes ont eu à évaluer l'importance qu'elles accordaient à 4 motivations qu'elles avaient à lire un livre dans le contexte d'un cours de lecture rapide.

L'analyse du tableau permet de constater que les trois premières personnes sont dans un projet d'apprentissage. Chez la quatrième, la motivation d'acquérir et de retenir des connaissances et des habiletés ne totalisant que 40% de sa motivation totale, il ne s'agit pas d'un projet d'apprentissage.

4. Changement durable:

Le seul fait d'acquérir des connaissances ou des habiletés produit des changements dont la personne n'est pas toujours consciente. Il arrive également que d'autres activités produisent des changements importants (Ex.: des conversations, des lectures ou la compréhension de certains rêves) mais elles ne peuvent être considérées comme faisant partie d'un projet d'apprentissage tel que défini plus haut vu leur caractère accidentel et non-délibéré.

II-Les Projets d'Apprentissage sont Répandus et Importants:

Même si les projets d'apprentissage doivent répondre à certains critères bien précis, ils sont cependant répandus et importants dans la société.

C'est ce qu'une enquête menée par Tough et son équipe en 1970 dans la région de Toronto a tenté de décrire. Même si l'échantillon était petit (66 personnes) et limité (personnes choisies au hasard dans 7 milieux différents), il nous apporte des données intéressantes:

- la moyenne des projets a été de 8.3 par année (la médiane 8)
- le temps alloué par année à l'ensemble des projets a été de 816 h. (la médiane 687)
- le temps alloué à chaque projet était de 104 h. en moyenne (la médiane 81).

Ces données nous permettent de dire que la moyenne du temps accordé à des projets d'apprentissage était de 15 h. par semaine. Soulignons tout de suite que moins de 1% de ces projets d'apprentissage (0,7% exactement) étaient menés en vue de l'obtention de crédits.

Ce qui pourrait nous amener à conclure dans le même sens que Johnstone et Riviera (1965) "qu'en général, l'acquisition de crédits n'est pas un motif important dans les activités éducatives des adultes américains".[3]

Regardons de plus près les données recueillies par Tough au cours de son enquête.

Le groupe de personnes qui a le plus grand nombre de projets et y passe le plus de temps est le groupe des professeurs (professors) et celui des politiciens. Rien dans l'enquête ne nous dit cependant si leurs projets étaient commandés par leur genre de travail, si elles disposaient de plus de temps libre pour poursuivre des projets d'apprentissage ou si leurs antécédents scolaires leur donnaient plus d'assurance dans la poursuite ou l'approfondissement de certains projets que le reste des personnes interviewées dans l'échantillon.

A l'autre extrême, se retrouvent les mères de famille, toutes issues de la classe moyenne et ayant des enfants d'âge pré-scolaire. Elles ont moins de projets d'apprentissage et y consacrent moins de temps. On peut supposer, pour peu qu'on ait connu cette situation particulière, qu'il reste peu de temps ou d'énergie à la mère pour réaliser des projets d'apprentissage. Remarquons également que les "low-white-collar women" et les enseignants (teachers) ont plusieurs projets d'apprentissage mais y consacrent peu de temps. A l'opposé les cols bleus ont moins de projets d'apprentissage mais y consacrent plus de temps.

On peut noter que les hommes consacrent plus de temps à leurs projets d'apprentissage que les femmes. Il est difficile de comprendre pourquoi il en est ainsi et on pourrait se perdre en toutes sortes d'interprétations. Identifier les causes des phénomènes rapportés par Tough dans cette enquête, pourrait faire l'objet de plusieurs recherches intéressantes.

Bien que cette enquête soit limitée, qu'elle ne représente pas tous les groupes de la société et qu'elle ne soit menée que dans la région de Toronto, elle nous incite à aller vérifier auprès

TABLE I / REASONS FOR READING A PARTICULAR BOOK

Reason	First Woman	Second Woman	Third Woman	Fourth Woman
To gain and retain the main ideas of the book	0	70	30	0
To produce a relatively permanent increase in the ability to grasp the important ideas of a book at high speeds	90	0	30	40
Pleasure, relaxation, escape	0	30	40	30
Immediate interest in the content (apart from a desire to retain it)	10	0	0	30

TABLE 2 / COMPARING POPULATIONS: MEANS & MEDIANS

Population	Total hours at all learning projects	Number of learning projects	Mean number of hours at each learning project
Professors (N=10)	1491 1745	12.0 11.5	117 97
Politicians (N=10)	1189 908	6.7 7.0	190 135
Lower-white-collar men (N=10)	907 827	9.1 8.5	111 114
Factory workers (N=10)	800 799	5.5 5.5	146 116
Lower-white-collar women (N=10)	430 425	8.2 8.5	48 44
Teachers (N=6)	395 371	10.2 9.0	42 43
Mothers (N=10)	331 273	7.2 6.5	47 46

Note. — Each cell describes the average or typical learner in the sample. The first figure in each cell is the mean, the figure below it is the median (the "middle" person).

de groupes plus grands et dans diverses régions. Quoi qu'il en soit, étudier les efforts d'apprentissage peut être une piste fructueuse pour la recherche et l'innovation en éducation des adultes. En effet, c'est seulement quand l'adulte a l'intention d'apprendre qu'il va chercher de nouvelles formes d'aide et de ressources que l'éducateur d'adultes aura à mettre sur pied.

III-Les Divers Domaines d'Apprentissage:

Quels peuvent être les divers contenus des projets d'apprentissage? Chez l'adulte la plupart des apprentissages surgissent de besoins personnels et pratiques de la vie quotidienne. Ils abordent ainsi une activité en étant centrés sur un problème plutôt que sur un sujet ce qui rend l'apprentissage hautement signifiant. Il arrive aussi, mais moins fréquemment, que l'adulte apprenne comme passe-temps ou par simple curiosité. Compte tenu de cette réalité, il y a autant de sujets d'apprentissage qu'il y a de problèmes à résoudre.

Tous ces projets d'apprentissage ont une répercussion sociale. Certains projets peuvent aider l'individu à s'adapter aux changements qui surviennent dans la société. D'un autre côté certains changements ayant cours à l'extérieur de l'individu peuvent influencer ses projets d'apprentissage. Certains projets ont pour but de provoquer des changements sociaux (Ex.: inventions, innovations). Tous ces changements sont inter-reliés. Tough va jusqu'à dire que les problèmes majeurs de la société ne peuvent être résolus sans certains changements chez les adultes.

IV-Pourquoi les Gens Etudient-Ils?

Tough étudie à ce niveau un aspect particulier de la motivation des gens: *les avantages que les personnes espèrent retirer de leurs projets d'apprentissage*. Ces avantages ne sont pas uniquement intellectuels, cognitifs et matériels mais aussi psychologiques.

La façon d'aborder le problème du "pourquoi" les gens apprennent a été développée à OISE à partir de 1967. Dans une première étape d'investigation plusieurs données furent considérées: l'expérience personnelle des chercheurs, des oeuvres biographiques, des entretiens avec plusieurs adultes, etc. Pendant cette phase, les entrevues ont indiqué que les avantages anticipés d'un apprentissage constituaient une partie significative de la motivation totale de l'apprenant.

L'équipe des chercheurs a ensuite fait passer un questionnaire au cours d'entrevues semi-structurées de deux heures, à trente-cinq (35) adultes. Tout au long de cette enquête elle est resté fidèle à la définition du projet d'apprentissage donnée par Tough.

1. Les avantages que l'individu anticipe à un projet d'apprentissage.

Voici, à l'aide d'un tableau, une vue d'ensemble des avantages anticipés qui motivent un individu à entreprendre un projet d'apprentissage. Les uns sont d'ordre intellectuel cognitif ou matériel et sont présentés dans les cas; (cf. tableau 3) les autres sont d'ordre psychologique et découlent des premiers.

Le tableau illustre aussi le jeu des relations qui s'établissent entre les divers avantages anticipés.

Tough explicite de la façon suivante les données du tableau 3:

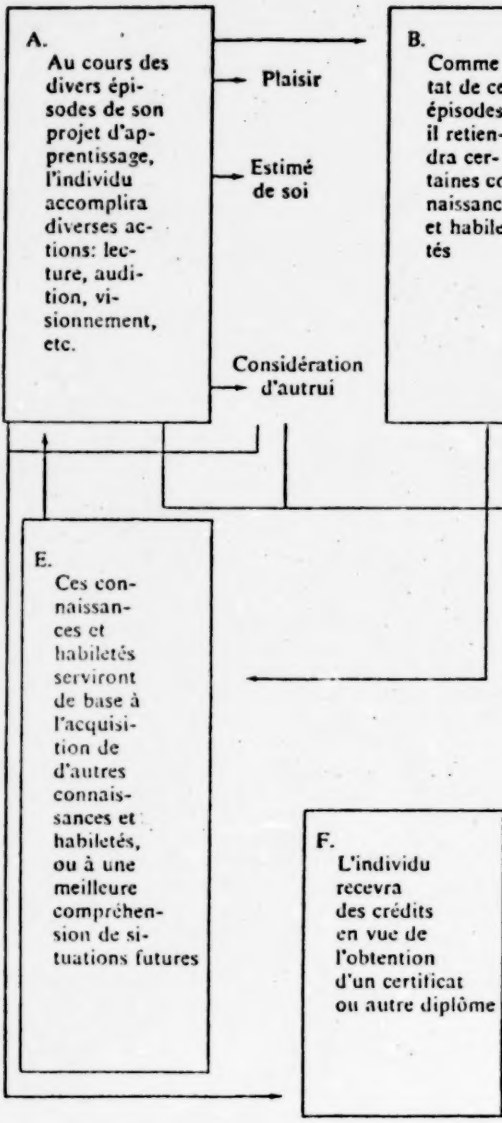
1.1 *L'utilisation dans l'immédiat des connaissances et des habiletés en relation avec une tâche particulière* est la raison la plus importante qui motive la majorité des adultes à entreprendre un projet d'apprentissage. Une variété incroyable de connaissances et d'habiletés peut être à l'origine de tels projets. Une des conséquences de cette situation est que l'apprenant étant très préoccupé par une tâche particulière à accomplir ou une décision à prendre, n'est pas intéressé à toutes les parties du contenu qu'il aborde.

D'autre part, il est important de noter que dans la plupart des cas, l'adulte aurait pu accomplir sa tâche avec un minimum de réussite sans entreprendre un apprentissage. C'est le désir d'un succès plus grand et d'une plus grande efficacité qui l'incite à acquérir des connaissances et habiletés nouvelles (case "C").

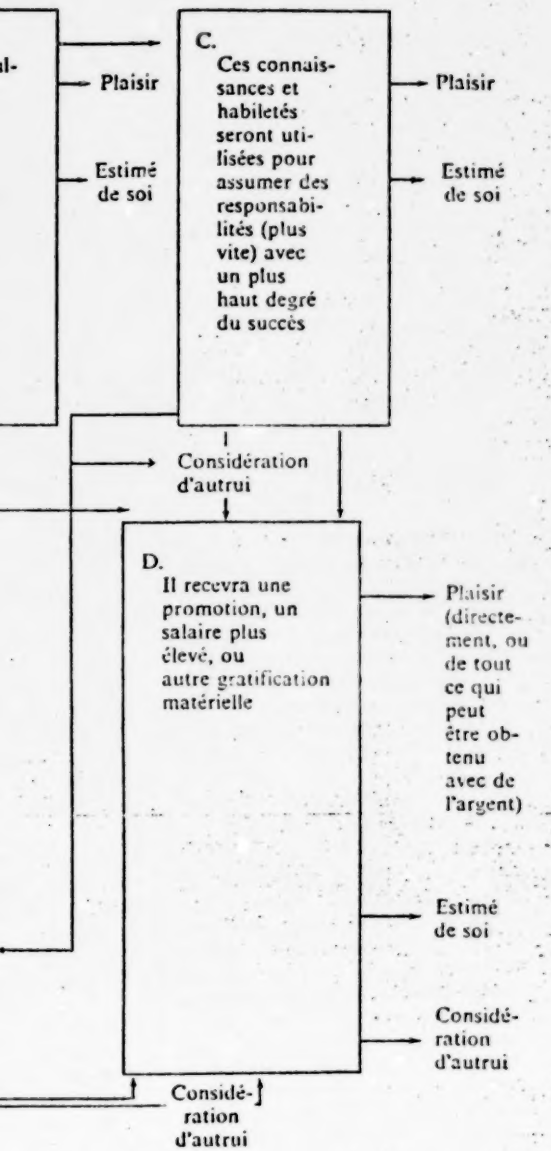
Succès qui provoquera des sentiments positifs: plaisir, satisfaction d'accomplir du "bon travail"; accroissement de l'estime de soi-même ainsi que de l'estime des autres, ce qui pourrait produire éventuellement les avantages indiqués à la case "D" du tableau.

1.2 *Une préparation à des apprentissages ou à des situations ultérieures* (case "E"). Cette raison n'a pas toujours la même importance dans la motivation totale des individus; elle peut prendre une petite part ou être la

VUE D'ENSEMBLE DES AVANTAGE
D'UN PROJET D'APPRENTI



NTICIPES PAR UN ADULTE AU DEBUT
AGE ET DE LEURS RELATIONS



BLE 3

raison principale. Un individu peut vouloir faire un apprentissage afin d'acquérir des connaissances ou habiletés qui faciliteront un apprentissage futur. Exemple: une personne se familiarise avec le vocabulaire particulier à une discipline afin de pouvoir lire des ouvrages spécialisés dans cette discipline. C'est ce qu'illustre la flèche entre les cases "E" et "A".

L'individu peut aussi désirer simplement mieux comprendre les situations complexes qu'il aura à vivre.

1.3 *Le plaisir et l'estime de soi* que procure la possession de connaissances peuvent être le premier motif pour entreprendre un projet. Ils peuvent aussi être des motifs secondaires par rapport à d'autres raisons. Case "B". Les avantages anticipés sont alors les sentiments positifs qu'éprouve un individu qui s'enrichit de connaissances ou d'habiletés qu'il jugeait nécessaires pour réaliser son moi idéal.

1.4 *La reconnaissance de crédits en vue de l'obtention d'un certificat ou diplôme* donné par une institution, entre pour une grande part dans la motivation de certains projets d'apprentissage. Si on regarde le tableau, cet avantage est décrit à la case "F" et on remarque que quatre chemins y mènent. Deux de ces chemins partent de la case "A", i.e. des activités proprement dites d'apprentissage. Pour conduire à des crédits, ces activités doivent être sanctionnées soit objectivement, par des tests par exemple, alors le chemin mène directement à la case "F"; soit par des personnes, le deuxième chemin passe alors par la "considération d'autrui".

Il en est de même pour les deux chemins qui partent de la case "C". Un apprentissage entrepris en vue de l'utilisation immédiate des connaissances ou habiletés peut déboucher secondairement sur l'obtention de crédits. Là aussi, la "considération des autres", peut être nécessaire ou non, d'où les deux chemins indiqués par les flèches du tableau.

1.5 *Les avantages immédiats* qui résultent des activités d'apprentissage proprement dites (lecture, audition, pratique, etc.) peuvent être anticipés et faire partie de la motivation des individus qui veulent commencer un projet d'apprentissage. Dans le tableau, ces avantages sont indiqués à la case "A". A noter qu'ils ne sont pas inclus par l'équipe de Tough quand elle évalue qu'au moins la moitié de la motivation totale des individus doit être l'acquisition de connaissances. Seuls les avantages anticipés de la case "B" sont alors pris en considération.

Voici comment se concrétisent ces avantages immédiats:

- satisfaction de trouver des réponses ou éléments de réponses à des questions;
- intérêt et même fascination que provoque le contenu des lectures, émissions, etc.;
- plaisir que procure la pratique d'une habileté: sport, art, etc.;
- accroissement de l'estime de soit et plaisir qui découlent du fait d'apprendre;
- satisfaction de poursuivre avec succès les objectifs que l'on s'est fixés;
- plaisir de terminer un projet commencé;
- certains avantages non directement reliés à l'apprentissage: rencontrer d'autres personnes, échanger, briser la routine, etc.

V-Se Décider à Commencer:

Après avoir traité des motivations qui poussent les adultes à s'impliquer dans des projets d'apprentissage, Tough étudie certaines considérations qui se pose à l'éventuel apprenant telles: son but, l'endroit où trouver l'information, les connaissances ou habiletés les plus pertinentes, la quantité d'apprentissage désirée, l'estimation des coûts et des bénifices, etc. Tough décrit ces éléments comme étant les étapes préparatoires à un projet.

Selon Tough, on ne connait à peu près rien des moyens pouvant aider les apprenants dans ces étapes préparatoires. De plus, il considère que les adultes n'ont reçu à peu près aucune formation pour franchir ces étapes, ce qui entraîne souvent la faillitte des projets.

"Their learning projects may lack clear goals, or may be based on a superficial or inaccurate understanding of their real problems, interests and needs". p. 64

1. Les étapes préparatoires:

Après avoir fait des entrevues, Tough dresse une liste de 26 étapes qui peuvent faire partie de la prise de décision quant à un projet.

Evidemment, un apprenant ne vit pas nécessairement chacune de ces étapes à chaque fois qu'il décide de commencer un projet.

A titre d'exemple, voici quelques unes de ces étapes:

- Une personne s'interroge sur "quoi apprendre" et sur la possibilité d'entreprendre cet apprentissage.
- Un certain plaisir et l'estime du soi peuvent à eux seuls inciter une personne à entreprendre un projet. C'est à cette étape qu'une personne peut réfléchir sur certaines de ses caractéristiques personnelles, ses valeurs fondamentales, sa philosophie de la vie, son idéal d'elle-même ou ses buts à long terme.
- Une personne décide comment trouver le temps, l'argent ou le lieu le plus approprié pour réaliser son projet.
- Elle décide soit de commencer immédiatement ou de continuer un projet, soit tout au moins de réaliser les épisodes subséquents de son projet.

2. Aide actuelle:

De l'aide pour la réalisation de ces étapes peut être fort utile. Cette aide peut provenir d'une seconde personne ou d'imprimés et doit porter sur le rationnel et le cognitif plutôt que sur l'émotionnel ou l'inconscient. Cette aide peut guider l'apprenant, lui faire prendre conscience de fausses perceptions ou d'objectifs irréalisables.

3. Vers une meilleure aide:

On a remarqué que, dans plusieurs cas, les personnes ne sont pas conscientes de la relation existant entre les divers épisodes d'un projet parce que leurs objectifs n'étaient pas clairement définis.

Etant donné que plusieurs adultes ont de la difficulté à diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de l'aide devrait leur être apportée dans ce sens, au niveau de l'identification de leurs besoins et de la formulation de leurs objectifs d'apprentissage.

Tough suggère que des consultants (learning consultants) soient disponibles pour toute personne d'une communauté qui voudrait définir certains buts personnels ou préciser des objectifs d'apprentissage. Aussi il pourrait y avoir des consultants spécialisés dans des disciplines plus particulières. Ce qui n'empêche pas que

pour plusieurs, conjoints, voisins, amis, collègues peuvent apporter une aide suffisante.

En plus des ressources humaines, Tough laisse entrevoir la possibilité de matériel imprimé qui pourrait aussi aider les apprenants à ce niveau.

Evidemment la tâche de ces conseillers ne serait pas d'influencer les apprenants mais de les aider à identifier leurs besoins d'apprentissage et de leur fournir de l'information objective compte tenu des besoins identifiés.

Le coût de la mise sur pied d'un système d'aide semblable ne représenterait qu'une somme infime si l'on songe aux avantages qui en résulteraient.

VI-Le Choix de l'Agent de Planification (Planner):

1. Définition:

L'agent de planification est la personne ou la chose responsable pour au moins la moitié des décisions et de la planification quotidienne dans un projet d'apprentissage. Ce qui veut dire que l'"agent" prend la majorité des décisions quant au contenu et à la démarche de chaque épisode d'apprentissage.

De plus, toujours selon la définition qu'en donne Tough, c'est l'agent, de planification qui décide quand commencer un épisode et détermine le rythme auquel ceux-ci seront réaliser.

2. Types d'agent de planification:

Tough distingue cinq (5) types d'agent de planification:

— *Auto-planifié:*
l'apprenant est lui-même son propre agent de planification; dans la plupart des épisodes, il prend les décisions concernant le "quoi" et le "comment" apprendre. (self planned)

— *Ressource matérielle:*
un objet fournit à l'apprenant le contenu et les activités nécessaires pour faire un certain apprentissage. Cet objet peut être un livre programme, une bande magnétique, un disque, etc. . .

— *Une autre personne:*
un autre type d'agent est l'individu qui agit auprès de l'apprenant dans une relation "personne à personne". Ce peut être un médecin, un athlète, un avocat, un professeur de golf, etc. . .

— *Le groupe ou son leader:*
le groupe ou son leader peut aussi être un agent s'il détermine auprès d'un individu le "quoi" et le "comment" apprendre ex.: classe, groupe en discussion, un groupe en atelier, etc. . .

— *Mixte:*
évidemment il peut arriver qu'un projet d'apprentissage soit planifié par trois ou même quatre types d'agent où chacun de ceux-ci ne planifie pour plus de 50%. Nous avons alors une planification mixte.

Il faut rappeler qu'un projet d'apprentissage n'est pas nécessairement auto-planifié du fait que l'apprenant ait choisi lui-même son agent. S'il n'est pas lui-même son "agent" et si son projet d'apprentissage, dans la plupart des épisodes dépend fortement d'un autre type d'agent, on ne peut parler alors d'auto-planification.

Le choix de l'agent de planification fait partie des étapes préparatoires au projet d'apprentissage.

Bien que l'efficacité soit le critère le plus déterminant dans ce choix, des considérations d'ordre psychologique ou socio-affective entrent en ligne de compte.

"The shortest route is not always the most scenic and enjoyable". p. 82

VII-Projet d'Apprentissage Auto-planifié. Quelques chiffres:

1. En se reportant à l'enquête de 1970, on remarque que 63% des 538 projets analysés étaient auto-planifiés. Si l'on ajoute à cela 9% des projets mixtes qui étaient en partie auto-planifiés, on soit que ce type de planification est répandu. Chez 63 des 66 répondants, une moyenne de 5.8 projets était de type auto-planifié (cf. tableau 4 et 5). Remarquons aussi que ces projets sont plus grands en durée et en importance que tous les autres types de projets d'apprentissage. Ce qui nous montre que si un apprenant ne confie pas à une personne, un groupe ou un objet la responsabilité de son projet, il y passe plus de temps et le considère comme plus signifiant (cf. tableau 6).

2. Pourquoi est-ce si populaire:

Selon Tough, même si une personne consulte plusieurs sources dans la planification de son projet pourquoi tient-elle à garder la responsabilité de décider de la planification de chaque épisode? On peut penser à plusieurs raisons qui représentent pour la personne, autant d'avantages. Certaines ne sont pas très fixées sur l'ensemble d'un projet d'apprentissage au point de départ; il leur est plus facile alors de s'ajuster ou de se réajuster en cours de route sans avoir de compte à rendre à personne. D'autres personnes, parce qu'elles connaissent bien leurs capacités, leurs façons personnelles de travailler, leur rythme d'apprentissage, leurs buts et leurs besoins, pourraient se sentir mal "encadrés" par un autre type de planification. Par sa souplesse, l'apprentissage auto-planifié permet d'ouvrir un éventail des inventaires de diverses solutions à des problèmes et d'utiliser autant de ressources qu'on le désire. Il arrive aussi qu'on choisisse ce type de planification par nécessité. C'est le cas de certains chercheurs qui font un travail de pionnier dans un domaine. Ce peut être aussi à cause de caractéristiques personnelles; certains individus sont financièrement autonomes et indépendants.

3. Quelles sont les ressources utilisées:

On considère ici comme ressource tout individu ou tout objet avec lequel l'apprenant a un contact qui affecte son projet d'apprentissage.

Il est difficile d'identifier clairement les ressources utilisées.

Les individus qui ont un rôle d'aide à jouer dans l'apprentissage peuvent se trouver dans l'entourage immédiat de l'apprenant. Ce sont souvent des amis, des collègues de travail ou des membres de la famille qui le conseillent. Il se peut également qu'une personne ait

TABLE 4 / ON WHAT TYPES OF PLANNERS DO ADULTS RELY?

Primary planner	Percentage of projects
The learner himself	68
A group or its leader-instructor	12
One person in a one-to-one situation	8
A nonhuman resource	3
Mixed (that is, no dominant type of planner)	9

TABLE 5 / FREQUENCY OF VARIOUS TYPES OF PLANNERS

Type of planner	Number of adult interviewees (N=66) with at least one project	Their mean number of projects using the given type of planner
The learner himself	63	5.8
A group or its leader-instructor	32	1.9
One person in a one-to-one situation	31	1.4
A nonhuman resource	8	2.0
Mixed (that is, no dominant type of planner)	26	1.9

TABLE 6 / DURATION AND IMPORTANCE FOR EACH TYPE OF PLANNER

Measure	Self	Group or its leader	Person in one-to-one	Nonhuman resource	Mixed
Number of hours per project	119 94	47 35	63 20	33 19	141 63
Magnitude of change or of new knowledge and skill	7.0 7.1	5.4 5.0	7.0 10	7.5 7.5	6.9 7.1
Magnitude of enthusiasm about having the new knowledge and skill	7.2 7.0	6.0 5.5	7.4 10	5.9 5.0	7.3 7.5
Magnitude of the benefits to other people of the learner's new knowledge and skill	5.5 5.0	3.9 5.0	4.6 5.0	4.6 5.0	6.6 6.2

Note. — In each cell, the upper figure is the mean (the "average" person), and the figure below it is the median (the person in the middle, or the "typical" person). These calculations are based on individuals, not on the total number of learning projects. That is, the mean of the measure in each cell was first found for each individual; then the mean and median of these means were calculated. In the three measures of importance, 10 was the highest possible point on the scale and 0 was the lowest. The four credit projects are not included in this table.

recours à un expert pour l'aider soit sur le contenu, soit sur la démarche. Un pair peut également l'aider. En plus, tous les apprenants utilisent un grand nombre de ressources matérielles. N'oublions pas cependant que c'est l'apprenant qui garde toujours la responsabilité de planifier ses épisodes d'apprentissage.

Il est difficile d'identifier clairement les ressources utilisées mais elles sont nombreuses.

Les 40 personnes interviewées par Tough en 1967 avaient reçu de l'aide de 424 individus. Si l'on considère le nombre de personnes qui peuvent aider l'apprenant, on peut dire avec Tough que "Every adult is a potential helper as well as a learner".

4. **Difficulté de trouver de l'aide:**

Même si les projets auto-planifiés sont les plus répondus aux dires de Tough, ce n'est sûrement pas à cause de la facilité qui leur est inhérente. Au contraire, plusieurs difficultés peuvent survenir dès le début dans la réalisation des étapes préparatoires d'un projet en cours de route à propos du contenu ou de la démarche. Ces difficultés peuvent entraver l'avancement du projet et provoquer des sentiments de frustration ou d'insécurité chez l'apprenant. Règle générale, les principales difficultés viennent de l'incapacité pour certains d'identifier clairement l'aide nécessaire. Elles peuvent également provenir d'un mauvais contact avec une ressource qui s'avère inefficace ou non pertinente. C'est ce que Vida Stanius a fait ressortir dans sa recherche sur le processus de recherche d'aide lorsqu'une difficulté se présente.

VIII-L'agent de Planification est une Ressource Matérielle:

Voici d'abord quelques exemples des ressources matérielles relevées par Tough qui peuvent planifier un projet d'apprentissage:

- des livres où l'apprenant trouve le contenu de la matière à apprendre, des exercices pratiques qui lui permettent de mesurer ses progrès et divers autres renforcements. Ces trois composantes étant programmées selon les difficultés du contenu;
- les livres peuvent être complétés ou remplacés par du matériel audio-visuel;
- de plus en plus, l'ordinateur a un rôle à jouer dans ces ensembles d'enseignement programmé;
- des cours par correspondance;
- des séries de disques ou rubans magnétiques;
- les laboratoires de langues;
- certains programmes sont conçus pour deux étudiants travaillant ensemble;
- des séries télévisées ou films servent de base à certains projets d'apprentissage en vue de l'obtention de crédits ou non.

Caractéristiques des ressources matérielles:

1. Le coût très élevé de l'élaboration de tel programme est prohibitif dans le cas de sujets d'étude rares. Il faut que le programme soit utilisable par une vaste population pour qu'il soit rentable.
2. Ces ressources sont souhaitables pour certaines connaissances ou

habiletés: connaissances dont le contenu et les frontières sont bien déterminées et acceptés par tous; habiletés qui sont pratiquées de la même façon par tout le monde.

3. N'étant pas humain, cet "agent" ne peut devenir impatient, se moquer de l'apprenant, ce qui élimine des tensions et de la gêne chez ce dernier; par ailleurs, l'apprenant se voit privé d'aspects positifs comme la compréhension, l'encouragement qu'une personne peut apporter à une autre.
4. Les ressources matérielles sont à la fois souples et rigides: souples parce qu'elles sont toujours là, toujours disponibles et on peut les transporter; par contre, elles deviennent rigides quand l'apprenant ne veut pas parcourir tout le programme, on ne veut pas procéder dans l'ordre dans lequel le contenu a été programmé.

Dans le cas où les ressources matérielles servent d' "agent" à un projet d'apprentissage pour Tough, l'accent est mis non sur les prises de décisions de l'apprenant mais sur sa fidélité à suivre les indications données par le programme ou l'objet.

Ce type d'apprentissage est moins répandu que les autres: seulement 3% des projets étudiés par l'enquête de 1970 étaient de cette nature.

D'après la même enquête, beaucoup moins d'heures sont consacrées aux projets de ce type (comparés aux autres): la moyenne est de 33 heures et la médiane est 19 heures. (Tableau #6).

IX-L'agent de Planification est une Personne:

Si la personne qui planifie un projet d'apprentissage individuel a été bien choisie, cela peut être le moyen le plus efficace pour acquérir certaines connaissances ou habiletés comme: conduire une auto, pratiquer des sports; faire de la musique; se préparer à un travail (v.g. enseignant stagiaire, mécanicien apprenti), danser, coudre, etc.

Dans ce type de projet, la planification et les prises de décisions au sujet du contenu et des activités dépendent principalement de l'agent et non de l'apprenant. Quoique des variations soient observables selon la personnalité de chacun des deux individus en présence.

Il est important de souligner que dans la plupart des cas, l'agent est un professionnel ou expert, c'est-à-dire que l'aide qu'il apporte fait partie de son travail.

Tough livre les données suivantes concernant les projets où l'agent est une personne autre que l'apprenant:

l'agent est une personne amie ou parente sans avoir reçu de formation spéciale	11 projets
l'agent est un professionnel: il est payé et/ou c'est son travail	24 projets
l'agent est un ami ou un parent mais il a aussi reçu une formation	4 projets
	39

Il y a des AVANTAGES très appréciables à poursuivre un projet planifié par une personne qui est en mesure d'aider réellement:

1. l'apprenant bénéficie des conseils d'un expert, lequel peut adopter sa démarche selon les objectifs et les possibilités de l'apprenant;
2. l'apprenant reçoit une réponse immédiate à ses questions, problèmes, doutes, etc.;
3. Les erreurs sont immédiatement détectées et corrigées;
4. l'agent peut fournir de l'information sur les ressources disponibles;
5. l'agent étant une personne (et non une ressource matérielle) peut doser le contenu de l'apprentissage selon les besoins de l'apprenant à chaque épisode;
6. il arrive que ce type de projet soit moins cher qu'un autre, surtout si quelques apprenants s'entendent pour étudier en même temps.

Malgré ces avantages évidents, l'enquête de 1970 indique que les projets auto-planifiés et ceux planifiés par un groupe sont plus populaires auprès des adultes interrogés que ceux qui sont planifiés par une personne. Toutefois, on n'est pas arrivé à déterminer les caractéristiques négatives qui pourraient expliquer ce désintéressement.

Démarche suivie par une personne qui planifie l'apprentissage d'une autre:

1. l'agent et l'apprenant s'entendent pour déterminer les objectifs;
2. l'agent examine les diverses façons possibles de procéder susceptibles de conduire au succès escompté par l'apprenant;
3. l'agent essaie de découvrir les facteurs qui influenceront l'efficacité des diverses méthodes possibles étant donné la personnalité de l'apprennant, la sienne propre ainsi que ses propres habiletés et attitudes;
4. il essaie de découvrir quelles sont les attentes de l'apprenant au sujet des activités à accomplir et des ressources à exploiter, il discute et justifie la méthode qu'il a choisie;
5. tout au long du projet, l'agent surveille les activités de l'apprenant, ses progrès et ses difficultés; et si nécessaire, il modifie la méthode d'abord adoptée;
6. en plus de recommander certaines activités, l'agent effectue quelques unes pour l'apprenant comme: fournir du matériel, faire quelques démonstrations, etc.

X-Le Groupe ou son Leader comme "Agent de Planification":

Selon l'étude de Tough 12% des 538 projets d'apprentissage effectués, 66 adultes furent planifiés par un groupe ou son leader.

Conscient que ce type d' "agent" est le plus étudié depuis que l'on fait de la recherche en éducation, Tough dresse d'abord une liste d'avantages et de désavantages que comporte ce type de "planification" puis traite de la variété des formats que l'on y retrouve.

1. Avantages et désavantages:

A titre d'exemples voici quelques avantages qui peuvent motiver un apprenant à choisir ce tye d' "agent":

— Avoir accès à un expert à un coût moindre que celui de la consultation privée;
— Se sentir moins seul pour apprendre ce qui a pour effet de stimuler;
— Une économie de temps s'il s'agit de faire des apprentissages précis;
— Rencontrer des gens;
— Le prestige qu'apporte la fréquentation d'un certain groupe ou d'une institution.
— Etc. . .

Maintenant voici quelques désavantages:

— L'apprenant peut n'être intéressé qu'à une portion du cours;

— Le lieu où le cours est offert est éloigné du domicile de l'apprenant, l'horaire ne lui convient pas;

— L'efficacité d'un apprentissage en groupe est rarement équivalente à celle d'une relation d'apprentissage "personne à personne";

— Le coût est trop élevé.

— Etc. . .

2. La variété des formats:

Tough traite de neuf formats différents:

1. *Le groupe avec un instructeur.*

Ce type de format est celui ou l'on retrouve 20 à 30 personnes dans une salle avec un expert dans les connaissances ou habiletés, que les gens veulent maîtriser.

L'instructeur planifie, et tente de faire accepter ses objectifs par le groupe ou encore de faire identifier par les membres du groupe leurs propres objectifs en vue de les guider.

2. *Répondre aux questions*

Une autre possibilité est celle ou le leader n'est là que pour répondre aux questions posées par les membres du groupe.

3. *Discussion sur les mêmes imprimés*

Tous les membres du groupe ayant eu le même matériel imprimé discutent ensuite au cours de rencontres.

4. *La matière provient du groupe lui-même*

Dans ce cas, peu ou pas d'imprimés: la matière consiste principalement dans les sentiments, les comportements et les prises de positions des apprenants eux-mêmes durant la session.

5. *Rubans magnétiques pour les groupes de rencontre*

Ici une ressource matérielle remplace le leader du groupe. Cette ressource est constituée d'un ensemble d'instruction pré-enregistrées sur rugan magnétique pour guider un petit groupe dans certains exercices de relations humaines.

6. *L'aide d'un groupe pour un apprentissage auto-planifié*

Plusieurs individus impliqués dans des apprentissages auto-planifiés se rencontrent occasionnellement pour se stimuler l'un l'autre.

7. *Conférence non-structurée*

Peu de planification: les participants apprennent par des discussions informelles où des groupes se sont formés spontanément.

8. *La grande conférence ou rencontre professionnelle*

Exemple: rencontres annuelles d'associations professionnelles.

9. *Les groupes autonomes*

Les membres eux-mêmes de ce groupe planifient la session, il ne font pas appel aux experts. Ce type de format est très courant et peu de recherche a été faites dans ce domaine. Ex.: alcooliques anonymes, sociétés historiques, cercle litéraire, etc. . .

Prospective

Ici et là, à travers le volume, l'auteur indique des pistes pouvant guider de futures recherches ou démarches dans le secteur de l'éducation des adultes. Il exprime la nécessité de vérifier et préciser ses propres découvertes au sujet de la fréquence, l'importance et le type des projets d'apprentissage chez les adultes en oeuvrant auprès d'échantillonnages plus vastes et avec des outils plus précis. Des études devront être poursuivies sur les motivations qui poussent les adultes à apprendre ainsi que l'éventail des sujets possibles de leurs projets. Une attention particulière devrait être apportée aux diverses possibilités d'aide à fournir à l'adulte quand il doit identifier ses besoins, ses intérêts et le type d'apprentissage qui lui convient le mieux.

L'ensemble de *The Adult's Learning Projects* est nettement centré sur l'INDIVIDU, mais un chapitre est consacré aux implications pour les institutions d'enseignement d'une telle vision de l'éducation centrée sur les besoins de la personne. La plupart de ces implications n'étant pas encore réalisées, nous les regroupons ici comme faisant partie de la prospective de l'éducation des adultes:

— Il apparait comme primordial que les institutions favorisent chez leur personnel administratif ou enseignant, toute démarche d'apprentissage en relation avec leur travail que ce soit en vue de certification ou non.

— Il faudrait que les institutions précisent leur objectif quand elles disent qu'elles apprennent à leurs étudiants à apprendre. Précisions dans le sens de: — créer l'habitude d'entreprendre un apprentissage devant les divers problèmes et responsabilités de la vie; — voir tout apprentissage comme naturel et normal; — développer une compétence à diagnostiquer ses propres besoins et à planifier une démarche d'apprentissage.

— Les institutions dévraient encourager fortement leurs enseignants à adopter un comportement d'égal à égal avec les apprenants, même si les attentes de ceux-ci semblent être le contraire parfois.

— Les institutions doivent laisser plus de liberté aux étudiants dans le choix de ce qu'ils veulent apprendre et dans le choix des méthodes d'apprentissage.

Il est important de noter qu'une telle liberté doit s'accompagner d'une plus grande aide, sous diverses formes, afin de faciliter la prise en charge effective par l'étudiant de son apprentissage.

— Dans le même sens, des groupes d'aide pour les auto-apprenants doivent être multipliés.

— Les institutions doivent s'orienter vers une réduction des activités créditées. Même s'il admet qu'il semble impossible d'arriver à éliminer complètement la certification, l'auteur fait des remarques très pertinentes sur l'évaluation et l'auto-évaluation.

— Pourquoi les institutions n'éclateraient-elles pas? D'une part, en ne se percevant pas comme les seules

YES!

You Can Now Subscribe To The C.V.A.

Further Information in this Issue

ressources en apprentissage. Et d'autre part, en laissant sortir les enseignants pour qu'ils rejoignent les apprenants dans leur propre milieu.

Voici quelques unes des conséquences pour les institutions d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'apprenant. En terminant, nous aimerions revenir à celui-ci, en citant le portrait prospectif que l'auteur en fait:

All in all, in 20 or 30 years, the amount of appropriate knowledge and skill gained by the typical adult will be much higher than at present. His willingness to learn will also be stronger. Because of his competence at learning and the help that is available, he will select knowledge and skill that is especially relevant for his particular responsibilities and interests. He will learn the knowledge and skill efficiently, easily, and pleasantly — with a minimum of time, money, and frustration. Challenging, rewarding, effective, fun — the adult's learning projects will continue to be a significant and integral part of his total life.

TOUGH, A. (1971) The Adult's Learning Projects, p. 17

Conclusion

En conclusion, nous aimerions attirer l'attention sur certains points qui nous ont particulièrement frappés dans cet ouvrage de A. Tough. Nous nous permettrons aussi d'exprimer quelques unes des questions que nous nous sommes posées à la suite de notre travail.

Tough traite de l'éducation des adultes du point de vue de l'individu. Ses questions au point de départ étaient de savoir si les adultes font des apprentissages, quels sont ces apprentissages, pourquoi ils les font, et de quelle manière ils les poursuivent. Mais l'auteur insiste aussi, à quelques reprises, sur l'aspect social de ce phénomène de l'éducation chez les adultes. D'après lui, c'est le principal moyen d'opérer les changements nécessaires à la solution des grands problèmes sociaux. "Several writers have pointed out that adult learning is a crucial factor in achieving peace, reducing poverty and discrimination, increasing the effectiveness of the consumer's decisions, reducing pollution, and reducing population growth." (p. 4)

Les résultats d'enquête rapportés ici indiquent que:

- Les adultes réalisent beaucoup de projets d'apprentissage répondant aux critères établis: une moyenne de 8.3 projets par personne en douze mois; projets auxquels on a consacré une moyenne de 104 heures chacun.
- Ces projets sont surtout reliés à des situations ou problèmes précis rencontrés au travail, dans la famille, dans les relations interpersonnelles, etc.
- L'éducation des adultes interrogés se fait à l'extérieur des institutions d'enseignement, ainsi on souligne le très faible pourcentage (0,7%) des activités éducatives entreprises en vue de l'obtention de crédits.
- 68% des activités éducatives réalisées sont planifiées par l'adulte lui-même, c'est-à-dire que l'apprenant garde, tout au long du projet, le contrôle du contenu de son apprentissage, du rythme, des ressources à utiliser, etc. Ces activités sont celles auxquelles les individus consacrent le plus de temps.

En face de ces données, l'auteur préconise des recherches pour l'invention et la mise sur pied de services qui aideraient les adultes dans leur démarche. Par exemple, il mentionne la mise sur pied de centre de consultation que l'adulte pourrait utiliser au moment de l'identification de ses besoins et intérêts réels, de ses objectifs d'apprentissage, etc.

En ce qui nous regarde, étant conscients de l'importance pour l'évolution de la société de l'éducation chez les adultes, nous définissant comme éducateurs d'adultes oeuvrant dans le secteur "organisé" de l'éducation des adultes, nous nous posons quelques questions:

- est-ce que les données recueillies par Tough dans la région de Toronto se retrouvent dans notre milieu?
- ce phénomène des activités éducatives chez les adultes se manifeste-t-il dans toutes les couches de la société?
- est-ce que l'éducation des adultes "organisée" a un rôle vis-à-vis les adultes apprenant en dehors des institutions?
- les autodidactes ont-ils besoin des éducateurs d'adultes?
- si les apprentissages auto-planifiés par les individus sont efficaces, pourquoi les éducateurs s'en occuperaient-ils?
- les autodidactes auraient-ils recours à des services de consultation ou autres?
- la mise sur pied de services adéquats augmenterait-elle le nombre des autodidactes?
- comment, dans les institutions, recréer les conditions naturelles d'apprentissage qui soutiennent les activités des autodidactes?

La liste pourrait certes s'allonger ... ces questions constituent autant de pistes pour l'exploration du phénomène de l'éducation des adultes qui, répétons-le une dernière fois, se passe à l'extérieur des institutions dans une proportion de 99,3%.

Nous tenons à signaler à nos lecteurs que le livre de M. Tough "The Adult's Learning Projects" est disponible au prix de $5.70 plus 25c de frais de manutention chez: Publications Sales, O.I.S.E., 252 Bloor St. West, Toronto M5S 1V6.

On peut obtenir en plus une liste des recherches faites depuis 1971 dans ce domaine en s'adressant à M. Tough, Department of Adult Education, également à O.I.S.E.

RÉFÉRENCES

1. Rogers, Carl, *Liberté pour Apprendre?*, p. 102
2. Rogers, Carl, Ibid. p. 101
3. Johnstone, J.W.C., et Riviera, R.J. *Volunteers for Learning:* a study of educational pursuits of American Adults p. 68.

Subscribe To The C.V.A.

Un essai de définition... qui n'a rien d'une finition.

André Thibault

La mouvance qu'il y a dans un domaine comme celui de l'éducation nous invite à nous méfier des certitudes et à nous engager plutôt, sagement, dans une démarche où l'acceptation des différences est gage de progrès.

Une notion que j'accepte aujourd'hui, une définition que je retiens, doit déjà faire l'objet d'un questionnement. Le confort, la sécurité des définitions trop hâtivement coulées dans le béton ne favorisent pas le développement d'un esprit de recherche.

Aussi est-ce avec beaucoup de circonspection que je m'arrête à ce que j'appellerai des constats provisoires; ils ont aujourd'hui toute mon adhésion mais je veux garder ma liberté par rapport à ce que je pourrais dire ou écrire demain.

L'APPRENTISSAGE

Les ouvrages sur l'apprentissage se multiplient, et par le fait même s'allonge la liste des descriptions et définitions de ce phénomène.

A la lumière de certaines lectures, mais surtout sur la base d'une observation continue du phénomène dans le domaine de l'éducation, essayons d'ajouter à la liste des définitions:

> L'apprentissage c'est l'action par laquelle l'être humain acquiert de façon fortuite ou délibérée de nouvelles connaissances, de nouvelles capacités, de nouvelles attitudes, opérant ainsi en lui des changements porteurs de nouveaux comportements.

LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES

Le fait de consacrer quelques lignes aux principes andragogiques ne doit pas conduire à la conclusion que l'auteur identifie des principes exclusifs à l'éducation des adultes. En quelques paragraphes il veut plutôt ouvrir la voie à une discussion qui introduit quelques-unes de ses conceptions et prises de position.

Postulat

Il est un postulat que la pratique de l'éducation des adultes invite à poser: l'adulte est en situation de relation dans/avec:

. Un milieu de travail

. Un milieu familial

. Un milieu social

- Culturel
- Politique
- Economique
- Religieux

} institutionnel ou non-institutionnel

. Lui-même

Principe

Il semble raisonnable de retenir, pour définir un principe, ce qu'en écrit Le Petit Robert: règle d'action s'appuyant sur un jugement de valeur et constituant un modèle, une règle ou un but.

Principes andragogiques

Il ne s'agit ici ni d'une synthèse de ce qu'offrent les écrits ni d'une liste exhaustive des principes andragogiques connus.

Il faut y voir plutôt trois règles d'action retenues par l'auteur parce que jugées pertinentes par lui et conformes à sa perception de l'adulte en situation d'apprentissage.

- L'adulte devient plus adulte dans la mesure même où ne s'arrête pas sa conquête de l'autonomie;
- L'adulte est le premier responsable de la démarche éducative systématique qui vise des apprentissages significatifs;
- La mesure des acquis est liée à l'application de l'apprentissage.

Règles opérationnelles

Issues de la pratique de Formation sur mesure dont parlait Bertrand Schwartz déjà en 1967[1] et à laquelle est associé l'auteur depuis plus de quinze ans, trois règles opérationnelles accompagnent les principes précédents et éclairent le processus d'intervention en éducation des adultes:

La *cohérence* vise à protéger l'unité de la démarche éducative en ne perdant jamais de vue, à quelque étape que ce soit du processus, les éléments de la situation qui sont à l'origine de l'intervention de formation et le point d'arrivée soit la nouvelle situation marquée par le réinvestissement des acquis.

La *mesure*, pour être efficace, doit être présente tout au long de la démarche éducative et porter sur tous les éléments qui entrent dans le processus. En guise d'exemple, l'un des éléments mesurables est évidemment l'évolution du changement vers l'objectif visé. Si la mesure du changement opéré est nécessaire au terme de la démarche éducative, elle est indispensable au cours des étapes qui précèdent si l'on veut apporter des modifications dans un sens ou dans l'autre.

Ainsi en est-il de tous les éléments figurant dans la situation d'apprentissage qu'il s'agisse des ressources humaines et matérielles dont il faudra continuellement mesurer la pertinence, ou des méthodes, techniques et instruments, dont il faudra évaluer l'à-propos.

La *participation* découle du principe que l'apprenant adulte est le premier responsable de sa démarche éducative. Il ne saurait être trop question de l'obligation qui incombe aux éducateurs d'adultes de favoriser et faciliter cette prise en charge à toutes les étapes du processus.

---

[1] SCHWARTZ, Bertrand, L'Université et la promotion des adultes. Expérience de Nancy, dans La promotion des adultes, défis nouveaux pour l'Université, allocution prononcée au Colloque de l'ACDEAULF tenu du 1er au 3 février 1967, Montréal, 1967, pp. 80-103.

Conditions d'une relation d'aide efficace

Enfin, en regardant mon expérience de praticien en éducation des adultes, il me semble que trois conditions, lorsque réunies, favorisent la création, le maintien et le développement d'une relation d'aide efficace:

- L'établissement et le maintien d'un climat qui favorise la créativité;
- La capacité de congruence des partenaires, leur authenticité;
- l'expression, la manifestation de confiance dans la capacité de l'être humain de devenir toujours plus autonome.

S T O P

(à l'intention des personnes inscrites au cours EAN 3415)

Le texte suivant qui s'intitule Le profil d'efficacité d'un formateur en milieu de travail ne doit pas être lu avant que ne débute le travail sur la recherche du profil d'un formateur, soit au cours de la deuxième étape.

LE PROFIL D'EFFICACITE D'UN FORMATEUR EN MILIEU DE TRAVAIL

Montréal
Carrefour 1979
31 octobre 1979

Richard Chabot
Guibert Fortin

NOTE

Richard Chabot est conseiller en formation à l'Hydro-Québec, région Montmorency. Richard Chabot détient une maîtrise en psychologie de l'Université Laval. Successivement à l'Ecole Nationale d'Administration Publique et à l'Hydro Québec, il est impliqué dans la formation des cadres depuis dix ans.

Guibert Fortin était, en 1979, conseiller senior en formation à l'Union régionale de Québec des caisses populaires Desjardins à Lévis. Guibert détient une maîtrise en éducation (andragogie) de l'Université de Montréal où il est également chargé de cours. Il pratique la formation auprès des adultes depuis près de quinze ans. Il est, en 1985, conseiller en personnel, service du personnel, Ville de Montréal.

TABLE DES MATIERES

		Page
	INTRODUCTION	1
1-	LE FORMATEUR: GENERALITES	2
2-	LES QUATRE ROLES DE FORMATEUR	3
3.1-	LES RESSOURCES PERSONNELLES: QUATRE DIMENSIONS DE LA COMPETENCE	6
3.2-	LES RESSOURCES FOURNIES DANS L'ENVIRONNEMENT	13
3.3-	LE CONTEXTE GENERAL ET SES INCIDENCES SUR LE FORMATEUR	14
4-	L'EFFICACITE DU FORMATEUR: NOTION ET APPLICATION AU FORMATEUR	15
5-	UNE GRILLE D'ANALYSE: LE FORMATEUR VU COMME SYSTEME	17
	CONCLUSION	20
	BIBLIOGRAPHIE	22

INTRODUCTION

Nous tenterons aujourd'hui d'aborder le sujet suivant: le profil d'efficacité d'un formateur en milieu de travail.

En premier lieu, nous essayerons de répondre à la question suivante: de quel genre de formateur s'agit-il?

Deuxièmement, nous examinerons le profil de compétence du formateur. Au fond, quelles sont ces dimensions caractéristiques pouvant décrire les grandes articulations de la fonction d'un formateur?

Troisièmement, nous nous questionnerons sur l'efficacité et ses liens avec la fonction de formateur.

Enfin, nous examinerons l'ensemble de ce que nous venons de décrire et regarderons le formateur sous l'angle d'un système en interaction avec son environnement et comment se vit l'efficacité à partir d'une telle grille de lecture.

Avant d'aborder notre sujet, quelques précautions méritent d'être considérées.

- Notre présentation se veut d'abord le point de vue de praticiens de la formation. Aucune recherche scientifique n'appuie ce que nous allons vous exposer. Le flair et le bon sens, espérons-le, fondent notre exposé.

- Nous sommes conscients de l'ampleur démesurée du sujet à couvrir et aussi de sa complexité. C'est une vérité de La Palice que d'affirmer que le métier de formateur est jeune au Québec et encore peu définissable. Qui sait, peut-être est-ce bien ainsi? Cela traduit à la fois beaucoup de vie et de dynamisme étant donné les nombreuses sources multi-disciplinaires qui nourissent ce champ professionnel.

- Enfin, une mise en garde est justifiée. Nous présentons bien plus un cadre d'analyse de la situation de formateur qu'un ensemble de recettes pratiques.

1. LE FORMATEUR: GENERALITES

En premier lieu, nous allons définir ce que nous entendons par formateur:

> un formateur est celui dont le métier consiste à intervenir pour faciliter le processus d'apprentissage d'habiletés intellectuelles et motrices, d'attitudes ou de comportements et ce pour un individu, un groupe ou toute une organisation.

Si nous voulons approfondir notre définition de ce qu'est un formateur, nous aurons à le distinguer à partir de deux ensembles de données:

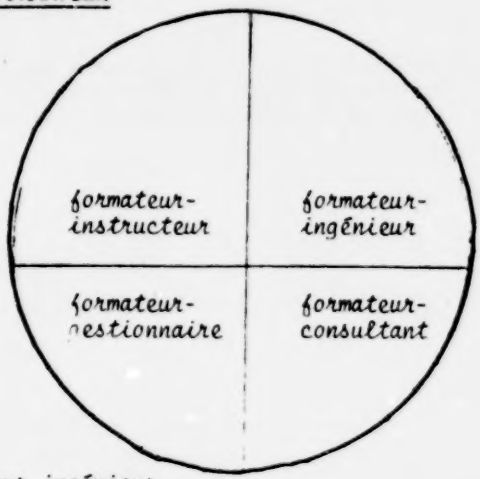
- les rôles qu'il exerce
- le bagage de compétences nécessaires à l'exercice de ces rôles.

La première responsabilité du formateur est d'assurer l'exercice d'un processus de formation de qualité lorsque la situation exige que des individus ou des groupes d'individus acquièrent de nouvelles connaissances, compétences ou attitudes. De façon conceptuelle, le processus de formation se déroule de la façon suivante:

1. l'évaluation des besoins et l'identification des problèmes
2. la définition et l'agencement des objectifs
3. la construction d'un programme et le choix des stratégies
4. la construction du matériel nécessaire à la formation
5. la formation comme telle
6. l'évaluation et le suivi.

Cependant, dans la plupart des organisations où nous travaillons, ce n'est qu'en de rares occasions que pour un projet donné, le processus de formation se déroule d'une façon aussi séquentielle. Le plus souvent, le formateur, s'il veut intégrer la formation à la vie de l'organisation, doit intégrer simultanément plusieurs rôles qui s'orientent vers l'implantation du processus de formation. Il peut arriver qu'un seul formateur assume tous les rôles que vous allons maintenant décrire ou encore que plusieurs formateurs se répartissent chacun de ces rôles.

2. LES ROLES DU FORMATEUR



1- Le formateur-ingénieur

A ce rôle se greffent les fonctions reliées aux spécialités de l'apprentissage. Tout ce qui est relié à l'ingénierie d'un programme éducatif, à savoir l'analyse des tâches et des besoins, l'élaboration d'objectifs d'apprentissage, le découpage des programmes d'études en unités, en modules, le choix des stratégies, de média ou la production audio-scripto-visuelle de même que la conception d'instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages.

Ce type de rôle donne naissance à des fonctions spécialisées parfois que l'on retrouve sous des appellations de concepteur de programme de formation, analyste en formation, spécialiste des moyens et techniques d'enseignement, spécialiste de la mesure et de l'évaluation, etc.

Donc un ensemble de fonctions qui se rattachent au rôle d'ingénieur.

2- Le formateur-consultant [1]

Le rôle de consultant donne lieu au déploiement d'habiletés portant sur la résolution de problèmes, de conflits, les diagnostics organisationnels, la consolidation d'équipes, l'assistance aux managers pour l'analyse des problèmes de rendement...

Reprenant à notre compte la description qu'en a fait Léonard Nadler dans son ouvrage Developing Human Resources, nous aborderons ce rôle sous ses divers angles.

1- Nadler, Developing Human Resources, p. 235

I- Personne-ressource (resource person)

Le consultant peut être une personne-ressource. Généralement, ce rôle est assumé en réponse à des demandes formulées dans son environnement. Il peut alors prendre l'un des sous-rôles suivants:

1- défenseur (advocate)

Il peut alors soutenir une position, effectuer une recommandation sur des ressources et des programmes de formation. Il fait des tentatives pour que le management se range derrière sa position.

2- expert (expert)

Le consultant peut être consulté par le management pour fournir des avis, des conseils sur la mise en valeur des ressources humaines dans l'organisation. Il est alors en mesure d'appuyer ses avis sur de la recherche et sur toute considération appropriée dans les circonstances.

II- Facilitateur (facilitator)

Le second groupe de sous-rôles en est un appelé "facilitateur". Le consultant intervient davantage ici sur les processus que sur le contenu. A ce titre, il agit comme:

1- stimulateur (stimulator)

Le consultant soulève des questions aux yeux des gestionnaires alors que ceux-ci explorent des avenues les menant à des actions dans le domaine de la formation et du perfectionnement.

2- agent de changement (change agent)

Ce sous-rôle est celui où le consultant fournit de l'assistance dans le diagnostic et la planification de changements tant individuels qu'organisationnels. Il est centré davantage sur les processus que sur les buts recherchés par ces changements.

Notons au passage que ces deux derniers sous-rôles reflètent davantage une tendance "active" à l'encontre des premiers sous-rôles plutôt "réactifs".

Rôle de consultant

Personne-ressource	- défenseur - expert	réactif
Facilitateur	- stimulateur - agent de changement	actif

3- Le formateur-gestionnaire

Ce rôle comprend quatre volets ou sous-rôles, à savoir:

1- révélateur (developer)

C'est-à-dire celui qui permet à ses effectifs de mettre en valeur leur potentiel.

2- superviseur

Celui qui consiste à surveiller la gestion des programmes de formation offerts aux diverses clientèles.

3- responsable des relations avec la communauté

Un sous-rôle qui consiste à établir des relations avec les divers groupes auxquels l'unité administrative ou le service est lié: le milieu.

4- administrateur

Ce sous-rôle comprend tout ce qui a trait à l'administration des ressources financières et matérielles: budget, équipements, ...

4- Le formateur-instructeur

Ce rôle est celui du dispensateur direct de la formation auprès de l'apprenant. Il enseigne selon la nature de son expertise ou gère les formats individualisés d'apprentissage s'il y a lieu. Il fournit une assistance directe ou médiatisée aux individus, groupes organisationnels (enseignement à une unité administrative) ou fonctionnels (enseignement à des personnes occupant une même fonction, ex.: secrétaires) qui lui sont confiés de manière à leur permettre d'acquérir les connaissances, habiletés ou attitudes requises.

3.1 LES RESSOURCES PERSONNELLES: QUATRE DIMENSIONS DE LA COMPETENCE

Ainsi qu'il a été fait mention précédemment, la profession de formateur se distingue par un ensemble de rôles et elle se distingue aussi par le bagage de compétences nécessaires à l'exercice de ces rôles.

Les connaissances et compétences requises pour intégrer le processus de formation à la vie de l'organisation sont à la fois très complexes et changeantes selon qu'il s'agit d'exercer un rôle ou un autre dans une situation ou dans une autre. Il serait extrêmement difficile et présomptueux de penser pouvoir fabriquer "in vitro" un profil qui soit pertinent à la réalité du travail de chacun. Aussi, nous allons définir à grands traits les composantes générales et les articulations du profil de compétence d'un formateur. Pour ceux qui seraient intéressés à approfondir ce sujet, nous vous référons à quelques sources bibliographiques qui, si vous les utilisez, pourraient même vous permettre de faire une analyse de votre propre situation de formateur (1).

Avant d'aborder les composantes du profil de compétence du formateur, nous pensons qu'il serait utile de définir ce que nous entendons par compétence.

> Une compétence est une définition précise de ce que quelqu'un doit savoir être et savoir faire pour accomplir les tâches reliées à ses deux fonctions et qui lui permettront d'atteindre les résultats escomptés dans un champ d'application.

(1) Le lecteur trouvera une source d'information intéressante sur des énoncés de compétences et de comportements en consultant les sources énumérées dans la bibliographie et précédées d'un astérisque.

Les quatre composantes d'un profil de formateur (1)

Le profil d'un formateur est constitué des quatre dimensions suivantes:

1- une dimension personnelle

2- une dimension interpersonnelle

3- une dimension managériale

4- une dimension technique.

Les quatre dimensions du profil de formateur

Dimension personnelle	Dimension interpersonnelle
Dimension technique	Dimension managériale

Une dimension est caractérisée par un ensemble de traits ou de caractéristiques pouvant être définis et accompagnés par des comportements observables.

Bien sûr, nous ne pouvons pas ici procéder à la fabrication comme telle d'un profil mais nous tenterons au moins d'en esquisser les articulations majeures.

1- Abordons la première dimension, celle que nous appelons personnelle.

Les traits personnels démontrés par les comportements d'un formateur peuvent être de nature diverse et fonder leur à propos à partir d'un contexte particulier à la fonction ou du contexte organisationnel.

(1) Cette démarche s'apparente à l'instrumentation requise lors d'un centre d'évaluation.

En voici une liste sommaire:

- le dynamisme
- le souci d'excellence
- l'initiative
- la créativité
- le sens du risque
- la motivation au travail
- la facilité d'apprendre
- la conscience de ses forces et faiblesses (self-awareness)
- l'honnêteté
- l'analyse
- la synthèse
- le jugement

Et on pourrait en ajouter un certain nombre.

Voyons comment peut se manifester un tel trait lorsqu'il est décrit dans un contexte de formateur pour une organisation.

TRAIT	DEFINITION	COMPORTEMENTS
Esprit d'analyse	Capacité d'identifier les éléments d'une situation et d'établir des liens logiques entre eux.	a) identifie tous les éléments d'une situation b) les classe c) les compare entre eux d) établit des relations

Ainsi on pourrait avoir identifié un certain nombre de traits que l'on définissait et que l'on essaie de voir en quoi ils peuvent être observés sous la forme de comportements. Si pour des fins de sélection d'un employé ou des fins d'évaluation du rendement ou du perfectionnement, on voulait s'en servir comme grille d'observation, il resterait à mettre au point un exercice ou une situation de travail permettant de les repérer.

2- Passons maintenant à la seconde dimension, dite interpersonnelle.

Le formateur a généralement des relations fréquentes tant au niveau des équipes où il peut être appelé à travailler qu'au niveau des services qu'il dispense auprès de ses clientèles.

Ne vouloir considérer que les aspects techniques des connaissances requises par un formateur serait une vision handicapée de la réalité. Quotidiennement, le type de relation qu'entretient le formateur avec son entourage et l'impact que la qualité de ces relations a sur ce dernier, compte peut-être jusqu'à 60% du temps et de l'importance qu'ils revêtent. De plus, une étude récente de Clément, Walker et Pinto, nous révèle que les qualités les plus importantes pour un formateur seraient celles en relation humaine et en communication. En effet, sans ces qualités, il semble que le praticien n'aura jamais l'occasion d'exercer sa profession de façon appropriée:

Ainsi, cette dimension s'ajoute à la dimension personnelle et revêt une importance généralement significative. D'où la nécessité d'en tenir compte pour apprécier le rendement ou l'efficacité du formateur.

Ainsi nous pourrions retrouver des traits analogues à ceux que voici:

- impact
- persuasion
- leadership
- souplesse
- capacité d'adaptation
- tolérance au stress
- habileté à motiver
- habileté à travailler en équipe
- tact
- communication orale
- communication écrite
- sens de l'écoute
- capacité de vérifier des perceptions
- attention pour les gens (caring for people)
- capacité de donner et recevoir du feed-back

Et plusieurs autres.

De la même manière que tout à l'heure, examinons un trait tel qu'il a été défini dans un contexte.

TRAIT	DEFINITION	COMPORTEMENTS
Leadership	Capacité de mobiliser et de susciter l'adhésion d'un groupe vers l'atteinte d'objectifs communs.	a) reçoit la confiance des autres et se fait accepter b) se fait écouter c) atteint les objectifs d) fait avancer la discussion e) tient compte des opinions des collègues même si elles ne rejoignent pas la sienne f) influence les orientations du groupe et convainc g) émet ses idées et les défend h) contribue à la cohésion du groupe (climat de collaboration)

Je vous ferais remarquer qu'il ne s'agit pas d'une définition et de comportements exclusifs. La notion de leadership et des comportements qui l'accompagent pourrait varier s'il s'agissait de formateur dans le contexte d'une armée, ou d'une culture différente. Par exemple, dans une entreprise japonaise, il n'est pas sûr qu'un formateur ferait la démonstration des mêmes comportements que ceux ici décrits sous le titre de leadership.

3- Quant à la dimension managériale, elle regroupe les traits suivants:

- la planification
- le sens de l'organisation
- le souci du contrôle
- la délégation de responsabilités
- le sens de la direction
- la coordination
  etc.

	DEFINITION	COMPORTEMENTS
La planification	Capacité de faire des prévisions et de fixer des objectifs à court, moyen et long terme.	a) identifie des priorités b) fixe des objectifs en terme de résultats c) prévoit des séquences de réalisation d) fixe des délais e) prévoit les ressources disponibles f) établit des points de contrôle g) anticipe les situations futures

4- Enfin, la dernière et non la moindre, la dimension technique.

Celle-ci se définit comme les théories, méthodes, techniques et outils pertinents au champ de la formation.

- capacité d'utiliser les techniques suivantes: GANTT, CPM, PERT...
- " de diagnostiquer des besoins de formation
- " d'élaborer des objectifs de comportements
- " d'élaborer des items d'évaluation
- " de choisir une stratégie d'apprentissage
- " de rédiger un rapport
- " d'appliquer un processus de résolution de problèmes
- " d'utiliser une technique de créativité (synectique)
- " de constituer et tenir à jour un répertoire de ressources humaines et physiques pour répondre aux besoins de perfectionnement
- capacité de choisir et/ou produire des supports didactiques (audio-scripto-visuel)
- capacité de préparer le plan d'une leçon
- " d'interpréter une analyse de besoins
- " d'interpréter les diverses lois relatives à la formation de la main-d'oeuvre
- etc.

TRAIT	DEFINITION	COMPORTEMENTS
Evaluation des apprentissages	Capacité d'élaborer des épreuves permettant de vérifier l'acquisition des connaissances en regard de l'objectif décrit.	a) rédige des questions comportant une leurre b) choisit le type de test en fonction de ce qu'il a à mesurer c) applique les 5 règles décrites chez l'auteur X

En terminant, rappelons qu'il n'est pas nécessaire à un formateur de détenir toutes les compétences que nous venons d'énumérer pour exercer sa pratique avec efficacité. Ce qui importe c'est qu'il détienne en tout premier lieu les compétences nécessaires à l'exercice des rôles qu'il assume le plus fréquemment. En effet, de façon plus ou moins consciente, chacun s'oriente vers l'exercice d'un rôle plutôt que d'un autre et ce sont d'autres membres de l'équipe qui eux aussi se spécialisent dans l'exercice de ces rôles, ce qui crée une complémentarité. Ce qu'il est important de vérifier, c'est que pour l'ensemble de l'équipe ou de l'unité administrative, toutes les compétences soient représentées. Il est à remarquer que dans une équipe de travail, c'est souvent le bagage de connaissances et les expériences antérieures qui font qu'on se spécialise dans tel ou tel rôle.

3.2 LES RESSOURCES FOURNIES DANS L'ENVIRONNEMENT

Nous venons d'aborder le formateur avec ses ressources comme individu caractérisées par l'ensemble des quatre dimensions du profil.

Toutefois, dans notre acheminement vers le concept d'efficacité et son application au formateur, il nous reste à considérer un autre type de ressources qui lui sont fournies par son environnement de travail.

Ceci est important parce que cela détermine à un titre égal la qualité de l'efficacité dont il sera question tout à l'heure.

Si l'on se place sous l'angle des résultats que doit produire un formateur, il nous faut tenir compte également des matières premières qui sont mises à sa disposition pour accomplir un mandat, s'acquitter d'une tâche. Ainsi l'on peut énumérer cette liste de ressources:

1) les ressources humaines: quelle est la quantité et la qualité des ressources mises à sa disposition?

2) les ressources financières: quelles sont les allocations budgétaires mises à sa disposition? De combien dispose-t-il pour mener à terme son projet?

3) les ressources technologiques: quels sont les systèmes mécaniques, informatiques et autres mis à sa disposition? A-t-il à faire usage de procédés, de méthodes spécifiques ou a-t-il à les construire de lui-même?

4) les ressources physiques: quels sont les espaces, les équipements, le matériel dont il peut faire usage?

5) les ressources d'information: dispose-t-il d'informations pertinentes pour démarrer son projet? Peut-il compter sur des sources écrites, notes de service, rapports, sources verbales...

6) le temps comme ressource: de combien de temps dispose-t-il?

A des degrés divers, ces ressources sont essentielles au formateur s'il veut atteindre les résultats dont il est responsable et nous devons donc en tenir compte dans notre analyse de l'efficacité du formateur.

3.3 LE CONTEXTE GENERAL ET SES INCIDENCES SUR LE FORMATEUR

Une dernière considération. Le contexte où évolue le formateur est susceptible d'influencer les résultats que celui-ci doit produire.

L'environnement interne

1- *Les valeurs*

Les valeurs vécues et privilégiées dans une organisation peuvent influencer la qualité de sa contribution. Par exemple, un climat coopératif ou compétitif. Ou encore une gestion plus centralisée ou décentralisée, autoritaire ou démocratique.

2- *Le cycle de vie de son organisation*

Où se situe-t-elle? Elle est en pleine expansion en pleine croissance? Où est-elle dans une phase de stabilisation? ou de croissance? Vient-elle de connaître une fusion avec une autre entreprise? Toutes ces situations du vécu de l'organisation fournissent des besoins organisationnels différents et peuvent même nécessiter un genre de formateur différent. Qui sait?

3- *L'ampleur de l'organisation*

Travailler dans le contexte d'une P.M.E. n'est pas le même que celui d'une multi-nationale ou celle d'une entreprise nationale.

4- *Le secteur d'activités*

Les formateurs qui oeuvrent dans le secteur des institutions financières, des usines pétrochimiques, de l'énergie nucléaire, ou de la distribution alimentaire ont, au-delà de certains aspects communs, des différences de compétences reliées au secteur même de leur activité économique. Ceci a un impact aussi sur leur efficacité à l'intérieur de ce cadre particulier.

L'environnement externe

Le formateur des années soixante et celui des années quatre-vingt ont des différences. Il n'est pas sûr que le premier, habitué à un contexte économique, expansionniste, aux programmes où l'argent coule abondamment, puisse démontrer une efficacité égale dans un contexte récessionniste. D'où la nécessité de tenir compte de ce type de facteur dans l'appréciation qui est faite d'une situation.

4. L'EFFICACITE DU FORMATEUR: NOTION ET APPLICATION AU FORMATEUR

Comment aborder la notion d'efficacité? Reportons-nous d'abord à la définition que Gérard Dion en fait dans son Dictionnaire canadien des relations de travail:

> C'est l'"aménagement optimal des qualités et des ressources dont dispose une personne ou une organisation qui lui permet d'obtenir le maximum de résultats avec le minimum d'efforts ou de dépenses par l'établissement d'une correspondance étroite entre les moyens utilisés et les fins recherchées." (1)

L'efficacité c'est donc d'atteindre les résultats de la façon la plus avantageuse qui soit. Il est assez paradoxal de constater que si d'une part le processus et les activités ont été amplement définis en formation, on dispose de beaucoup moins de documentation sur le thème des résultats.

A ce sujet, Kirkpatrick (1978) nous suggère une évaluation des résultats qui porte sur quatre facettes de l'impact du formateur, ce sont:

Les réactions: Ce sont les commentaires et les jugements des participants et aussi des autres membres de l'organisation suite à une activité de formation. En général, l'enthousiasme est perçu comme un résultat positif.

Les apprentissages: Une réaction favorable n'est pas une garantie d'apprentissage. Les apprentissages c'est la différence entre ce qui était acquis avant et après l'activité de formation. On mesure l'apprentissage par des tests sur papier ou par des exercices pratiques.

Les comportements: Il y a une grande différence entre connaître des principes et les appliquer. L'étude des performances et la comparaison des performances avant et après l'activité de formation peut être faite par le candidat lui-même, son supérieur hiérarchique ou de collègues de travail.

Les résultats: Dans une économie récessionniste, c'est probablement cette forme d'évaluation qui deviendra la plus importante. Les ressources mises à la disposition du formateur et les activités du formateur ont-elles eu pour conséquence les bénéfices espérés?

A ce point-ci de la discussion, vous avez peut-être en tête la question suivante: comment se fait-il qu'il y ait tant de bons formateurs, de ressources allouées et que si souvent les résultats soient difficiles à identifier? Et cette question nous amène à tenir compte de l'environnement général dans lequel opère le formateur.

---

(1) Dion, Gérard, p. 140

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'efficacité du formateur ne peut s'évaluer qu'en tenant compte de la qualité des ressources, de la qualité de ses interventions au niveau du processus de formation et aussi en tenant compte du résultat de ses actions de formation dans l'organisation. Nous avons défini les principales catégories de résultats comme étant les réactions des participants, les apprentissages, les comportements et enfin les résultats économiques.

Il vous est probablement arrivé de constater que les objectifs du cours avaient été atteints, le matériel pédagogique était très bien présenté, le moniteur était excellent et pourtant la situation générale de l'organisation s'est assez peu améliorée. Pour utiliser une comparaison facile, disons que l'opération était un succès mais que malheureusement le patient est mort. Le participant a appris mais il n'a pas mis en pratique ce qui lui était enseigné.

La situation de formation est bien différente de celle de la vie quotidienne de l'organisation. En situation d'apprentissage, le participant a tout intérêt à apprendre. Il y a dans les exercices de formation des défis qui sont intéressants, le participant veut aussi faire bonne figure devant les autres participants et le moniteur, enfin le participant tient à ce que son dossier de formation soit avantageux. D'autre part, dans la vie quotidienne de l'organisation, on attend du participant qu'il soit de plus en plus développé et productif mais aussi loyal et soumis. Le participant (l'employé) se préoccupe aussi de l'appui de ses pairs dans le contexte de son travail quotidien. Il n'est pas rare que toutes ces pressions soient contradictoires comme le soulignait déjà Edgar Schein en 1963.

Le problème des résultats de la formation est bien souvent un problème de motivation et de climat dans l'organisation. Les employés doivent non seulement être motivés à apprendre, ils doivent aussi être motivés à utiliser leurs apprentissages au travail. Il arrive que l'employé découvre que l'utilisation au travail de ce qu'il a appris en session serait malvenue. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'un programme de formation traite de participation, de partage d'information ou de tout autre contenu à implications sociales ou économiques. Cette contradiction s'exprime parfois de façon formelle mais elle s'exprime le plus souvent de façon informelle.

La formation sera donc une source de résultats tangibles dans la mesure où le formateur saura observer et analyser les pratiques de gestion dans son organisation. En effet, aucun programme de formation ne saurait être efficace s'il va à l'encontre des pratiques de la direction supérieure. Les cadres intermédiaires et exécutants ont tendance à agir en s'ajustant par rapport à ce qu'ils voient à tous les jours et non pas à partir de ce qu'on leur enseigne de faire.

En second lieu, la formation sera d'autant plus efficace que le formateur saura entretenir un climat de confiance et de crédibilité avec les cadres qui détiennent l'autorité. Le formateur se doit d'entretenir un dialogue constructif sur le sujet de la formation et de la recherche de voies nouvelles avec ceux qui prennent les décisions et ne font pas partie du monde spécialisé de la formation. Ainsi que le soulignait Gordon Lippitt dans une conférence récente, les formateurs devront s'attabler avec les décideurs pour trouver et mettre en pratique des façons de sauver de l'argent.

Enfin, la formation reçue pourra se concrétiser en résultats dans la mesure où les formateurs sauront préparer les participants à rencontrer et à accepter les résistances qui ne manqueront pas de se faire sentir dès leur retour au travail.

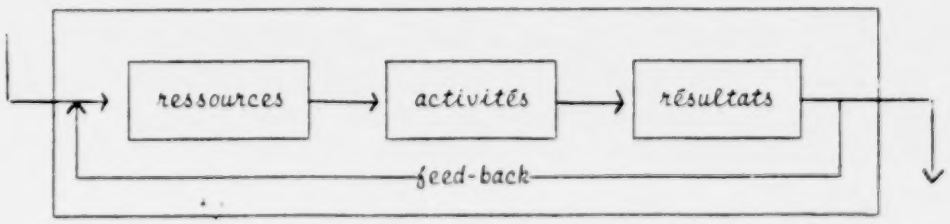
En somme ainsi que nous l'avons déjà dit, le formateur, s'il veut être efficace, se doit d'utiliser ses ressources en dehors de la salle de cours de façon à créer chez les dirigeants et dans toute l'organisation un climat propice à l'utilisation des modèles qu'il propose aux participants. Ou encore et cette approche va aussi dans le sens de l'efficacité, le formateur doit modifier ses modèles pour en proposer d'autres plus compatibles avec les pratiques en usage dans le milieu.

5. UNE GRILLE D'ANALYSE: LE FORMATEUR VU COMME SYSTEME

Essayons de capitaliser sur ce que nous avons vu jusqu'à maintenant en récupérant ces éléments dans un schéma intégrateur qui nous fait envisager le formateur comme un système.

Ce schéma nous servira également si l'on veut analyser la situation d'efficacité du formateur.

Un système comprend quatre composantes: des ressources, des activités, des résultats et le feed-back.



1. Les ressources sont de deux ordres: les ressources personnelles de l'individu en tant que compétences (dimension personnelle, interpersonnelle, managériale, technique). De plus, nous y retrouvons les ressources mises à sa disposition par ses fournisseurs qui peuvent être en l'occurence son organisation. Rappelons-nous les ressources humaines (collègues, subalternes avec leurs compétences propres), les ressources matérielles, financières, les ressources d'information, de temps, les ressources technologiques.

2- Les activités: sont les opérations de transformation des ressources en vue d'arriver au résultat à produire.

Sommairement, ces opérations peuvent être:

- analyser des besoins
- effectuer une analyse coût/bénéfice
- rédiger des objectifs d'apprentissage
- produire un matériel visuel
- écrire un scénario de vidéo
- élaborer un design
- évaluer des apprentissages
- transmettre verbalement des informations
- dresser une liste de participants
- autoriser une dépense
- aider à définir une situation-problème
- etc.

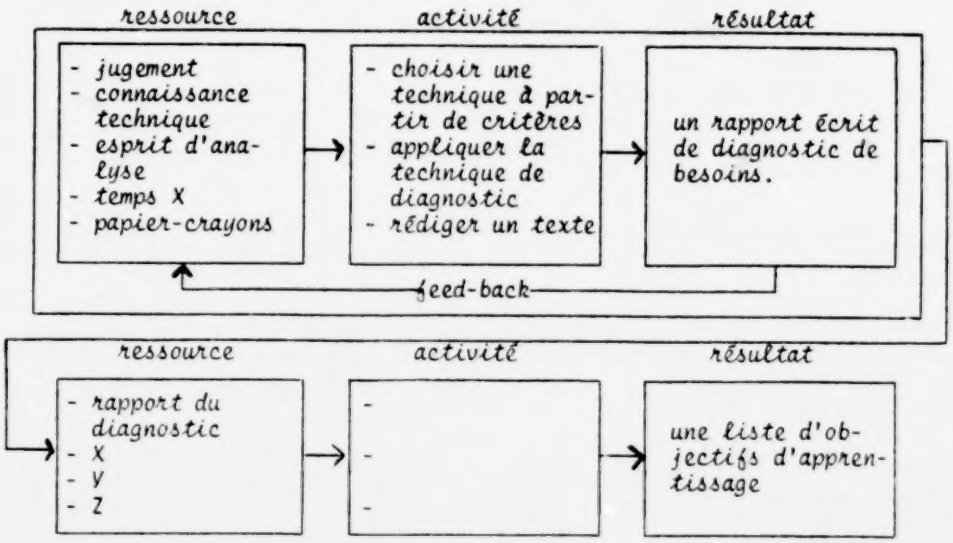
3- Le résultat: le résultat c'est le service ou le produit découlant de l'activité du formateur et qui permet à un autre système (qui peut être un apprenant, un patron, un collègue) d'utiliser ce service ou ce produit pour s'acquitter à son tour des résultats qui lui sont exigés.

Voici une liste de résultats de formateurs à titre d'exemple.

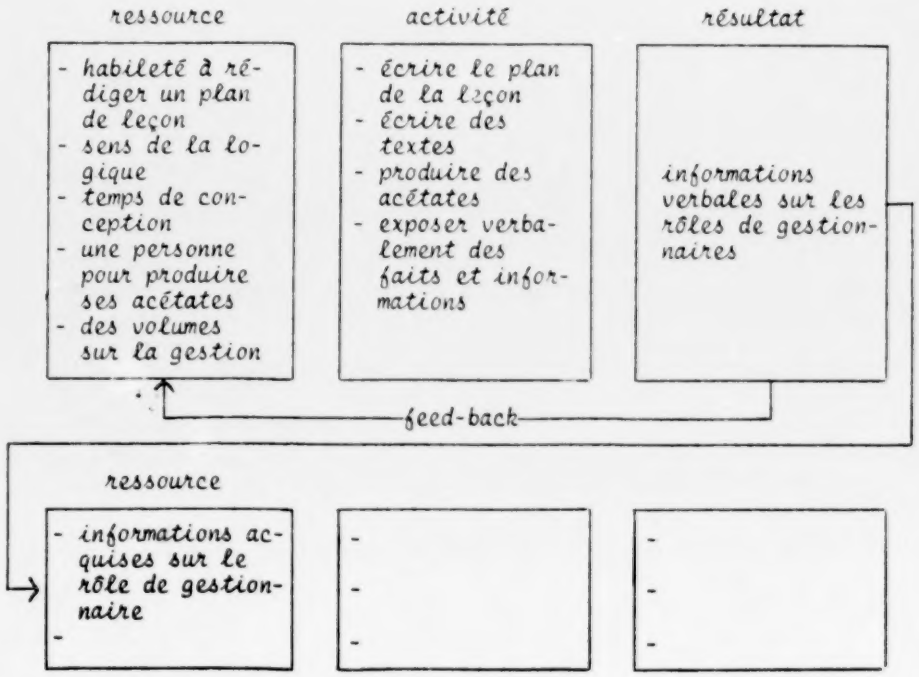
- une information sur un poste budgétaire
- un conseil sur une situation problématique
- un texte écrit sur la politique de formation
- un exposé comportant les 3 principes de gestion
- et ainsi de suite.

Un des avantages de l'analyse de chacune des étapes du processus de formation ou de chacun des rôles du formateur comme s'il s'agissait d'un système complet en soi, est qu'on peut évaluer le formateur spécialiste membre d'une équipe de formation. Disons par exemple que le spécialiste en analyse de besoins produit un résultat en se servant des ressources mises à sa disposition, ce résultat, une analyse des besoins en formation devient une ressource pour son collègue spécialiste en définition d'objectifs d'apprentissage et ainsi de suite.

Exemple



Prenons un autre exemple approprié à un instructeur, pour une leçon qu'il destine à des cadres venant prendre part à une session de perfectionnement.



L'instructeur produit dans ce cas-ci un résultat qui à son tour doit servir au gestionnaire pour qu'il puisse à son tour s'acquitter de sa tâche.

L'efficacité dans tout ceci se mesure par la qualité de l'agencement des ressources et des activités en vue de produire le résultat. Elle se mesure aussi par la satisfaction et le degré de réutilisation qu'elle permet au client en question.

4- De plus, l'efficacité peut aussi se mesure par la capacité de tenir compte du feed-back pour réarranger autrement les ressources dans le futur.

En d'autres mots, si quelqu'un rédige un rapport pour son supérieur en vue de l'aider à prendre une décision, l'efficacité peut s'envisager sur la base de la "satisfaction" qu'elle crée chez ce dernier relativement au problème qui doit être tranché.

Dans un cas où ceci est positif, cela engendre du renforcement chez celui qui a réussi et renchérit ou son flair politique ou sa compétence (à votre goût)!

Dans le cas inverse, les informations du client peuvent lui permettre de rajuster son tir. Cette capacité de tenir compte du client est aussi un facteur d'efficacité.

L'effet positif engendré par des résultats satisfaisants dans un contexte donné est aussi ce qui construira ce que l'on peut appeler sa crédibilité au sein de son unité administrative, son organisation ou sa clientèle externe.

CONCLUSION

Bien sûr, vous l'aurez constaté, le sujet est neuf, vaste et quant à nous, difficilement cernable en aussi peu de temps.

Toutefois, nous pensons avoir fourni quelques pistes vous permettant d'analyser votre situation.

L'examen de l'efficacité du formateur doit tenir compte:

- du contexte dans lequel il opère (environnement interne/externe)
- des résultats qu'il produit et dans quelle mesure il fournit des produits et des services qui permettent à ses "clients" de mieux assumer à leur tour leurs propres produits
- des activités, opérations et de la qualité avec laquelles elles sont exécutées

- des ressources personnelles (4 dimensions) selon la répartition des rôles (4 rôles) qu'exige sa fonction
- des ressources organisationnelles diverses mises à sa disposition dans son environnement de travail
- de la capacité de réponse du formateur comme système à son environnement (sa perméabilité).

L'analyse de ces diverses composantes devrait aider à resituer, nous l'espérons, la question de l'efficacité du formateur. Dans la mesure où le formateur manifeste une constante ouverture à son environnement de travail et cherche à fournir une réponse adaptée aux situations auxquelles il est confronté, il évitera le sort d'un dinosaure qui disparaît parce que devenu mal adapté à un environnement qui a changé.

BIBLIOGRAPHIE

A.S.T.D., *Professional Development Manual*, A.S.T.D., U.S.A., 1974, 107 pages (Chap. I et II)

A.S.T.D., "The Training Professional Activities Inventory" dans *Training and Development Journal*, vol. 33, no 51, mai 1979, pages 6 - 12.

Bumker, Kerry et Stephen L. Cohem, *Evaluating Organizational Training Efforts: Is Ignorance Really Bliss?*, Training and Development Journal, août 1978, pages 4 - 11.

Burke, Warmet et Warren H. Schmidt, *Perfectionnement des dirigeants et développement de l'organisation*, Synopsis, mars-avril 1972, pages 25 - 39.

Cabot, J.C., *L'évaluation d'une action de formation*, Bulletin Organisation et Méthode, no 67 - 68 (1er trimestre, 1978), pages 19 - 24 et pages 36 - 38.

Chaddock, Paul H., *Selection and Development of the Training Staff*, Training and Development Handbook, American Society for Training and Development, McGraw Hill, no 9, 1976

Clément, R.W. et al., "Changing Demands on the Training Professional" dans *Training and Development Journal*, vol. 33, no 3, mars 1979, pages 3 - 7.

Clément, Ronald et Patrick R. Pinto et James Walker, *Unethical and Improper Behavior by Training and Development Professionals*, Training and Development Journal, Décembre 1978, pages 10 - 12.

Deterline, William A., *Credibility in Training: Do Training and Development Have a Personality Conflict?*, Training and Development Journal, Juin 1977, pages 22 - 28.

Dion, Gérard, *Dictionnaire canadien des relations de travail*, P.U.L., Québec, 1976, 662 pages

Hug, William E., "The Media Specialist: En Route and Terminal Competencies" dans *Improving College and University Teaching*, vol. 24, no 1, pages 59 - 60, hiver 1976.

Kirkpatrick, Donald L., *Techniques for Evaluating Training Programs*, American Society for Training and Development, Madison, 1978.

La Forest, James R., A Model for Program Planning in Adult Education, Southern Regional Educ. Board, Atlanta, Georgia, 1973, 71 pages.

Le Boterf, Guy et Viallet, François, "Les formateurs sont-ils en situation professionnelle?" dans Education Permanente (ADEP) no 25, pages 61 - 87.

Le Boterf, Guy et Viallet, François, Les métiers de formateurs. Comment décrire leurs situations professionnelles, Editions de l'Epi., Paris, 1976, 120 pages.

Macaluso, M.D., "The Media Professionals in Industrial Training and Development" dans Training and Development Journal, vol. 27, avril 1973, pages 22 - 24.

Nadler, Leonard, Developing Human Resources, Gulf Pub. Co., Houston, Texas, deuxième édition, 1979, 332 pages.

Nizard, G., "Les missions du formateur" dans Travail et Méthodes, avril-mai 1976, pages 49 - 56.

Mosel, James M., Why Training Programs Fail to Carry Over Personnel, novembre-décembre 1957, pages 56 - 64.

O.S.T.D., "Core Competencies of a Trainer" dans Canadian Training Methods, vol. 9, no 4, décembre 1976, pages I - XVI.

Pinto, Patrick R. et James W. Walker, What Do Training and Development Professionals Really Do?, Training and Development Journal, juillet 1978, pages 58 - 64.

Porter, Jan, Halifax Conference on HRD, Canadian Training Methods, juin 1979, pages 22 - 25.

Scheffknecht, J.J., Le métier de formateur, Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, Stratsbourg, 1975, 52 pages.

Schein, Edgar H., Le développement des cadres de direction et les forces qui s'y opposent (traduction), California, Management Review, vol. 5 no 4, été 1963, pages 23 - 34.

Smith, G.W., "The Training Offices: A Powerful Role" dans Industrial Training International, vol. 11, no 9, pages 272 - 273, septembre 1973.

Sylvestre, J.M. et Birien, J.L., "Formation des cadres formateurs" dans le Management, vol. janvier 1973, pages 75 - 89.

Thompson, John T., How to Develop a More Systematic Evaluation Strategy, Training and Development Journal, juillet 1978, pages 88 - 93.

U.S. Civil Service Commission, "Are you an Effective E.D.S.?" dans Industrial Training International, vol. 11, pages 174 - 177, juin 1976.

Wallot, H., "La consultation: un processus andragogique centré sur le client" dans la revue Relations industrielles, vol. 32, no 2, pages 274 - 284.

Warren, Malcom W., Training for Results A System Approach to the Development of Human Resources in Industry, Addison Wesly Pub. Co., 1969, 239 pages.

Warrick, D.D. et Tom Donovan, "Surveying Organization Development Skills" dans Training and Development Journal, vol. 33, no 10, septembre 1973, pages 22 - 25.

Wellens, J., "The Changing Role of the Trainer" dans Industrial and Commercial Trainind, vol. 5, pages 409 - 410, septembre 1973.

Wheeldon, T., "Role of the Trainer" dans Industrial Training International, vol. 5, page 408, septembre 1973.

EAN 3415

LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES
DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE
TEXTES D'APPOINT

8 9

$ 8.30

Disponible à:
La librairie de l'Université de Montréal
C.P.6128, succursale A
Montréal H3C 3J7
Tél.: 343-6210